CONSEJO
NACIONAL
DE
EDUCACION

Número
939 Set. 1965

DIRECCION
GENERAL
DE INFORMACION
EDUCATIVA
Y CULTURA

conservar la tapa

con
al MODELO
1/2 NEGRO

EL MONITOR DE LA EDUCACION COMUN




Año 1 Buenos Aires, Setiembre 1881 Núm. 1

EL MONITOR

EDUCACION COMUN

Publicacion Oficial de la Comision Nacional de Educacion.

EL MONITOR

de la

EDUCACION COMUN

Nº 939 — Setiembre de 1965

Sumario

NUESTRA PORTADA

Niños jardineros en actividades periescolares junto al monumento a Sarmiento en el Instituto Bernasconi.

Alumnos de la Escuela Bandera Argentina asisten a una función de títeres



A los maestros

Al encarar la reaparición de *El Monitor* después de años de silencio, tenemos conciencia de la responsabilidad que importa restablecer una tradición que viene desde los orígenes de nuestra educación común, unida al alto nombre de Sarmiento. Los trabajos exigidos por esta reaparición —de engorrosa tramitación administrativa, algunos; conceptuales, de orientación y de principios, otros—, constituyen un testimonio más de un proceso de incontables esfuerzos, visibles y no visibles, grandes y menudos, por devolver a la educación primaria común el vigor necesario, la eficiencia pedagógica y administrativa y, sobre todo, la claridad de fines que la definan con aptitud suficiente para responder a las exigencias presentes y futuras de la sociedad argentina. No hay forma cultural humana donde se combinen de manera tan exigente la trascendencia permanente de lo espiritual con los cambios sociales, económicos y técnicos, como en la educación del ser. Bien lo percibía Ortega y Gasset cuando se planteaba los problemas de las generaciones, y, sobre todo, la cuestión de la oportunidad y novedad de la acción educativa, cuya aplicación el día de hoy produce su efecto años más tarde. Ese hoy se da y opera con perspectiva de futuro sobre un actualizado presente, o corre el riesgo de trasmitir ideas, actitudes y conceptos que habrán caducado en la época en que los niños o jóvenes así preparados deban utilizar el acervo cultural y personal de que se los proveyó en la escuela. Por otra parte, la novilidad temporal —cada día más necesitada de acción con

fina capacidad valorativa—, no asegurará la unidad del proceso de formación si no se afinca en una filosofía profunda y orgánica de la educación. Juan Mantovani lo apuntó al examinar, precisamente, la pedagogía de Ortega y Gasset: "Así como en toda visión del mundo hay un núcleo de contenidos pedagógicos, implícito o explícito, del mismo modo en todo ideal pedagógico hay una visión del mundo, consciente o inconsciente. Pero esto no significa que cada filósofo configure un sistema pedagógico, ni que cada pedagogo exponga metódicamente la teoría filosófica que le sirva de fundamento."

Tenemos conciencia de las debilidades que sin duda revelaría una teorización que no surja del proceso educativo como un todo no sectorizado por niveles (sectorización que jurisdiccionalmente el Consejo Nacional de Educación debe aceptar), y que no resulte, además, de una confrontación científica de los factores que han influido en los últimos años sobre el sistema escolar argentino, todo ello expuesto a la más amplia participación de la opinión pública. Estimamos, efectivamente, que en el examen conceptual de los problemas de la educación nacional, es indispensable el intercambio con los educadores. Por ello, a los medios ya utilizados, sumamos ahora EL MONITOR para esclarecer ante los educadores y con ellos los principios que generan y nutren nuestras concepciones pedagógicas, las que inspiran la legislación escolar vigente y las que podrían promover su perfeccionamiento en nuevas normas legales y en la aplicación de una política educativa coherente con el ideal histórico de hacer de todo el pueblo argentino un pueblo apto para el ejercicio consciente y dinámico de la vida democrática.

El problema de los fines de la educación y el de la calidad de la formación están estrechamente unidos a las cuestiones de la amplitud y eficiencia de los servicios educativos. Que no quede ningún niño argentino marginado del derecho a la edución es casi tan importante como determinar para qué estilo de vida y para qué tipo de responsabilidad social lo educamos. Porque una filosofía auténticamente democrática de la educación percibe que, si es riesgoso formar sin una clara visión del "para que educamos", lo es también el hecho de que algún sector permanezca excluido de los beneficios de esa definición y afirmación de la voluntad de construir un pueblo plenamente educado.

Los lineamientos de una política educativa y la filosofía pedagógica que inspiran esta política se traslucirán, pues, de

los temas y cuestiones en los que el Consejo Nacional de Educación ha concentrado su atención preferente:

El planeamiento de la educación que pone en manos de los responsables del sistema escolar los procedimientos científicos para conocer y proyectar un proceso educativo equilibrado y armónico, sin fallas de estructura y de funcionalidad que desvirtúen los objetivos que se propone alcanzar.

La consideración de los dos basamentos humanos del proceso pedagógico: el maestro y el niño; la obtención de un mejor "status" social, económico y cultural del primero, y una asistencia integral para el segundo, medidas entre las cuales se ubican en lugar destacado el decoro y la funcionalidad del edificio escolar.

La compenetración de ideas y de ideales entre la escuela y la comunidad de que aquélla es parte y desde donde cabe irradiar una acción que favorezca a los sectores adultos que no recibieron educación formal.

La atención a las demandas del desarrollo social y económico de las diversas zonas del país, sin perder nunca de vista que el centro y fin de ese desarrollo es el hombre mismo, el niño y la familia argentina.

Educar y gobernar la educación son —como se ve— procesos cada vez más complejos.

Sin apartarnos siquiera de la educación primaria podemos decir, sin temor a equivocarnos, que nunca como ahora ella ha adquirido una significación tan alta al examinar de nuevo en qué medida de su extensión y calidad dependen la salud moral de un pueblo, sus dotes de trabajo y su capacidad para prepararse en las profesiones recabadas por el progreso técnico.

Formar para la libertad y enseñar a convivir creadoramente exigen pasión educadora, pero también contracción científica y despierta sensibilidad para percibir los peligros que acechan a esa libertad. Sólo con los maestros podremos salvaguardarla y es por ello que les dedicamos este mensaje.

Luz Vieira Méndez

Julio, 1965.

Transición entre dos concepciones de la educación

por Gustavo Cirigliano

Siempre resulta difícil hablar sobre educación entre educadores, porque las más de las veces, la información, el interés, la preocupación que tiene el auditorio de educadores, son iguales, son equivalentes a las del expositor. Lo cual hace que sea al mismo tiempo una cosa difícil y un desafío. Lo invitan a un tipo de reuniones parecido al presente, en las cuales debe hablar sobre educación, ante personas que son, de algún modo, por experiencia y conocimiento, especialistas; es difícil, riesgoso, pero al mismo tiempo porque es un desafío, es siempre interesante, es atrayente, porque todos participamos del mismo interés. El interés en todos es auténtico, sea producto de los conocimientos, de los estudios, la información o de la experiencia.

Lo que voy a presentar hoy seguramente es conocido por todos ustedes, lo han visto, lo han vivido, lo han leído. El tema elegido es: *transición entre dos concepciones de la educación.*

Vamos a ver las notas que caracterizan a una y a otra y tratar de encontrar en qué situación nos hallamos nosotros, en nuestra educación, dadas estas dos concepciones.

Por eso digo que el tema no es desconocido por ustedes, en absoluto. Puede quizá resultarles un poco novedosa, un poco curiosa la manera cómo ciertas notas van a ser colocadas dentro de un esquema. Antes quiero señalar algunos criterios que deben ser tenidos en cuenta para no ser sorprendidos después. Estas dos concepciones son *diferentes*, pero no son contradictorias en el sentido lógico del término. Se pueden oponer pero no son absolutamente antagónicas.

Uno puede elegir una, dejando la otra de lado, pero el hecho de elegir una no forzosamente significa que la otra debe quedar automáticamente descartada por ser la contradictoria lógica. Entonces, en primer lugar, señalamos este hecho: que las dos concepciones son diferentes, pero no contradictorias. En segundo lugar señalo: *Exageraremos*, en la presentación, ciertas notas.

Vamos a brindar un esquema de tipo comparativo, y ustedes saben que todos los esquemas tienen la virtud didáctica de dejar traslucir aquello que se pretende señalar, pero al mismo tiempo tienen inherente a su naturaleza de esquema, la característica de ser deformadores de la realidad.

Forzosamente para que funcione el esquema hay que dejar elementos que en la realidad se dan, pero que en el esquema no pueden entrar. Porque el esquema tiende de algún modo a ser una radiografía de la realidad aplicable a muchas situaciones, o circunstancias más o menos semejantes.

El tercer criterio que tenemos que tomar en cuenta antes de comenzar: que en realidad nos hallamos en una *situación de transición entre* estas dos concepciones. Por lo tanto quizá, al observar la realidad encontremos con que algunas notas de un sector del esquema y algunas otras notas del otro se dan simultáneamente en la realidad.

Y con esto llegamos a la cuarta prevención que es: el hecho de que vivamos una realidad de transición,

N. de la R.—Se publica el texto de la conferencia dictada en el Instituto Félix Bernasconi.

o que sea el hecho de que tengamos a la vez notas de una concepción y notas de la otra (que son diferentes aunque no contradictorias), *origina conflictos*. De antemano vamos a saber que al existir esas dos concepciones y encontrarnos en la realidad con que notas de una y notas de otra (que no son el mismo sistema), están en vigencia, se originan conflictos.

Ustedes conocen las dos concepciones de la educación, se las distingue habitualmente como la concepción *tradicional* y la concepción *moderna*, renovada, de las escuelas activas, de las escuelas nuevas). Nosotros vamos a englobar en el concepto tradicional todo lo que de algún modo tenía cierta vigencia (teórica, por lo menos), hasta fines del siglo pasado, en nuestra vida occidental. Y abarcaremos dentro de lo moderno, todo lo que de algún modo, en diferentes escuelas, en diferentes orientaciones, empieza a tomar vigencia, supongamos (teóricamente, al menos), a partir de este siglo. Ustedes saben que el concepto de educación que va a haber en una sociedad o en otra, va a tener relación con el concepto de hombre, que ellas postulan o que está vigente de algún modo en la sociedad. O con el concepto de hombre que esté implícito, por debajo de esa definición de educación.

Vamos a tomar entonces estas dos nociones de hombre, y vamos a tratar de ver las diferencias. Aquí ponemos educación tradicional y aquí concepción moderna (ver gráfico). Fíjense ustedes, que colocamos demasiados siglos en "tradicional", y colocamos muchas escuelas diferentes en "moderna". Pero ciertas notas y ciertos principios pueden coincidir.

¿Cuál era el concepto del hombre tradicional? Es fácil hallarlo: la descripción muy habitual de "el hombre entendido como un animal racional". Y esta definición tan simple es muy importante para lo que uno va a encontrar como corolario educativo. Si es un animal racional, en esta definición encontramos dos términos: 1) animal: evidentemente eso no es lo específicamente humano, y por lo tanto lo que va a ser trabajado en la educación es lo racional. Y ¿qué es lo racional? La inteligencia, es decir la capacidad de pensar, la capacidad de entender, la capacidad de razonar.

El hombre es fundamentalmente, en lo que tiene que ver con la educación, inteligencia. Concebimos al hombre, dentro de esta definición, siendo casi esencialmente inteligente. Pensemos ahora en una definición más moderna, que vamos a encontrar en muchos autores, en muchas escuelas, en muchas orientaciones que provienen de la Psicología, que provienen de la Filosofía, y aceptemos más o menos provisionalmente este esquema: *un organismo inteligente más un medio*. Es imposible pensar en un organismo sin un medio. Organismo vivo y medio van siempre juntos. Hombre inteligente más medio, y le agregamos esta otra nota: *más medio social*. Piensen que en el "animal racional" no se toma en cuenta que el hombre se dé dentro de una circunstancia o dentro de un grupo humano; en cambio el hombre en una interpretación más moderna, más propia de nuestro tiempo, está entendido como un ser biológico —organismo más medio— pero al mismo tiempo con cierta nota particular: inteligencia. Pero esta inteligencia va a ser colocada dentro de la situación, el individuo actuando sobre el medio, o sea no va a ser una cualidad de tipo abstracto como lo racional, sino que acá va a ser una inteligencia que tiene que ver con las situaciones en las cuales ese organismo vivo enfrenta su medio. Pero ahora, trataremos ya directamente a la educación y repito que lo vamos a esquematizar bastante.

Si ustedes observan la educación cotidiana, incluso exteriormente, hay elementos que evidentemente nos van a reglar en cuál de los dos nos encontramos. Si observamos qué es la inteligencia, dentro del pensamiento tradicional, vemos que tiene facultades y nos encontramos esquemáticamente con lo siguiente: ¿no existe casi una tendencia natural en este tipo de escuela (que pone el acento del hombre en la inteligencia), a que vaya a terminar desarrollando cierta

facultad de esa inteligencia? La inteligencia tiene una facultad que es la *memoria*. Si tenemos un concepto de hombre considerado como inteligencia, y tiene esa facultad ¿no nos va a resultar fácil encontrar lo siguiente?: si la educación debe trasmitir algo, ese algo es el patrimonio cultural de esa sociedad. Y ese algo está colocado en algún sitio, llámense libros, llámese la cabeza del maestro. ¿Adónde lo va a trasmitir? A ese ser inteligente. Pero ese ser inteligente termina siendo concebido como: memoria o depósito de conocimientos. La inteligencia queda de algún modo reducida a memoria. Y eso también se explica por otros elementos. Existía una Psicología de las facultades que le daba fundamento teórico. ¿Qué va a hacer la educación entonces? ¿Qué puede poner dentro de la memoria? ¿Qué puede poner dentro de la inteligencia? No me queda otra alternativa que *poner conocimientos*. No hay otra posibilidad de colocar dentro de la inteligencia concebida como una especie de receptáculo que conserva ideas y que maneja ideas, que darle ciertos elementos que sean ideas o conocimientos.

Pensemos, en cambio, si tenemos un hombre concebido como un organismo de tipo inteligente que actúa en un medio, que ese medio le crea obstáculos le crea dificultades.

La inteligencia actúa tratando de superar las dificultades que le crea el medio, o sea que cuando tenemos un problema con nuestra realidad circundante, en ese momento actuamos inteligentemente para vencerlo. Cuando resolvemos el problema hemos tenido una experiencia, pero al mismo tiempo hemos tenido un elemento muy importante de la experiencia, hemos aprendido. Es decir, lo que nos queda a nosotros de esa actuación es también una idea, pero es al mismo tiempo el resultado de una actividad y es la pauta de conducta para futuras actividades. Quizá esto no parezca en este momento muy claro; quizá parezca demasiado abstracto; pero observen ustedes: su propia experiencia cotidiana. Si una persona se tiene que trasladar de un sitio a otro y se equivoca de medio de trasporte, ha tenido una experiencia, ha tenido un problema con relación a su medio. Pero una vez que ha terminado en su actuar, le queda un aprendizaje, sabe, ha tenido una experiencia, ha tenido un problema resuelto (o mal resuelto), pero le queda una cosa mucho más importante; no el mero saber, no la idea; le queda la dirección posible o anticipada de su conducta; sabe qué tiene que hacer en el futuro o qué no tiene que hacer en el futuro.

Es decir que en lugar del hombre concebido únicamente como inteligencia, lo pensamos como un organismo activo. En lugar de pensarlo como inteligencia, reducida a memoria, lo concebimos como una actividad; pero actividad dentro de esa circunstancia. O sea que lo que oponemos al *conocimiento* es *experiencia*. ¿Qué es experiencia? Todos ustedes saben qué es experiencia. Dicho en forma muy simple es *actuación inteligente en un medio*. O actuación con un fin en un medio. Actuar es siempre un intercambio entre un sujeto y un medio que le está creando un obstáculo. El medio existe para favorecer al ser vivo, o para obstaculizarlo. De ahí saca el alimento, de ahí saca su crecimiento, pero también tiene que luchar contra ese medio para vencerlo o sobrevivir, cuando el medio se convierte en hostil. Esta concepción de hombre y de experiencia están asentadas en las psicologías dinámica, estructuralista, la psicología de tipo topológico. Ustedes saben que siempre se tiene un elemento no aislado, sino colocado dentro de un campo; lo que rechaza está siempre dentro de una determinada situación, dentro de un determinado medio.

Vamos a ir añadiendo otros elementos: ¿Dónde estará el eje en una concepción de tipo tradicional? ¿Y en una concepción de tipo moderno? En el tipo de actividad escolar. Es casi obvio que en un sector nosotros tengamos que poner la palabra *enseñanza* y en el otro tengamos que poner la palabra *aprendizaje*. Con esto queremos decir lo siguiente: lo importante es la concepción tradicional (cuyos restos todavía en la

actualidad los tenemos a veces mucho más de lo que pensamos o mucho más de lo que queremos) radica en que tenemos un patrimonio de tipo cultural constituido por verdades o conocimientos que no debe ignorar el educando de esa sociedad o de esa cultura. Lo concibe entonces a él a la manera de una réplica del libro, que conserva la verdad. El libro tiene todas las verdades que él debe saber. Eso lo vemos en los manuales o en los libros de texto. Y a él de algún modo lo estoy concibiendo como una réplica viviente que debe tener dentro de su inteligencia, y memoria. ¿Y por qué tiene que ser nada más que memoria? Por otro elemento que está unido a esto.

Lo que está en los libros es mucho más importante que lo que él pueda descubrir. Se supone que lo que ya ha sido descubierto es de algún modo definitivo, es lo *verdadero*. Entonces, lo que tiene que hacer el educando es simplemente bajar la cabeza y recibir aquello que otros mucho más inteligentes que él han pensado, han descubierto y han establecido para siempre. Lo que a él le corresponde hacer es repetirlo, aprenderlo. Esto es así porque así es. Lo importante de la actividad escolar no es lo que haga el alumno para aprender, sino la habilidad que tengo el profesor para enseñar.

Quizá pueda parecer esto muy esquemático, pero piensen ustedes dónde está colocado el eje. El eje está colocado en ciertas verdades definitivas, que están indicadas en un libro, y son las cosas que el alumno *DEBE SABER*. ¿Quién determina ese "debe saber"? Lo determina una especie de legalidad propia de esos conocimientos que deben saberse, que se supone que deben saberse porque son los verdaderos.

Aunque después uno se pregunta: ¿Cuándo yo me coloco a mí mismo en una situación concreta? ¿Realmente lo sé? ¿Cómo es posible que el niño que es capaz de hacer largas restas en el aula (y las hace bien), en la vida diaria, colocado dentro de una situación real, lo mandan a hacer una compra y no sabe cuánto vuelto tienen que darle? ¿No es la misma operación?

Pero, ¿qué pasa? Sucede que una operación ha sido pensada en el aula como mero conocimiento, se le ha pedido simplemente que respondiera y para eso utilizara, o mecanismos memorísticos, o ciertas reglas que tienen vigencia o utilidad únicamente en el aula.

Como no ha vivido la situación que daría sentido a esa verdadera operación, estrictamente no la ha aprendido. Simplemente ha aprendido respuestas a preguntas, sabe que cuando se le pregunta tal cosa, debe dar tal respuesta. Es el sistema en el cual lo que importa más que nada es lo que haga el profesor.

Si ustedes entran en un aula de tipo tradicional como observadores nada más, ¿quién realiza la actividad en el aula? ¿Quién está actuando? *Está actuando el maestro*. Es él el que habla; es él el que ordena; es él el que dice qué debe hacerse; es él el que sabe hacia dónde va la clase. Habla él; los demás no hablan. Esto prefiero que lo dejen desprovisto de valor, no estamos diciendo si está bien o está mal. Se trata de un hecho bien concreto que los demás tienen que tener forzosamente la actitud pasiva de recibir, porque lo importante en el aula es lo que este señor tiene que dar y lo que tienen los alumnos para aportar o para descubrir. Por tanto es obvio, que en este tipo de concepción haya que *desarrollar habilidades en el profesor*.

Para que la educación ande bien lo que importa es tener el buen profesor. (Yo la materia que voy a dar la sé; está armada, está ordenada y la tengo bien clasificada, en los libros, en los textos, en los programas. Lo que yo necesito ahora es una persona que sepa hacer que los conocimientos escritos pasen dentro de ese tambor de la memoria que tiene el educando. Y entonces le enseñaré una enorme cantidad de habilidades y le daré un tipo determinado de métodos). Pero ustedes van a ver que dentro de concepciones más activas, más nuevas, no importa únicamente desarrollar las *habilidades del profesor*, sino que hay que desarrollar *habilidades en el educando*. Por ejemplo, actividades de tipo gru-

pal. Saber comunicarse, saber escuchar, saber discutir, son habilidades que él tiene que aprender. Y también hay que desarrollar habilidades diferentes en el profesor. Es decir, que no desaparece la actividad del profesor. Pero en la educación tradicional las habilidades están reducidas a una cierta metodología.

Si yo preguntara, al azar, cuáles son los que la Didáctica denomina métodos didácticos, todos ustedes quizá no han tenido que poner alguna vez en el plan de clases: el método analítico, el método sintético, el método deductivo, el método inductivo. Pero ustedes observen bien que no son métodos didácticos, sino simplemente los *métodos generales lógicos*. Es decir, el método es lógico, ¿por qué? Porque estamos pensando al hombre como inteligencia, como una simple facultad pensatoria. Ustedes saben muy bien que esos son métodos generales de la Lógica, que en cualquier actividad que nosotros realizamos estamos permanentemente utilizando esos métodos; o sea, que de didácticos no tienen nada especial. Pero, ¿por qué se usan así? Porque estoy pensando al hombre como inteligencia (*Logos*: inteligencia o razón), tengo que utilizar el mecanismo para llegar a su inteligencia y nada más que a su inteligencia, y a veces me quedo únicamente con la memoria. En cambio, en el otro sector, vamos a agregar estas palabras: *método científico*.

Con lo que esto significa, que describimos muy rápidamente: Método científico es fundamentalmente resolver problemas. Pero que tiene toda una serie de etapas: 1) Descubrir o plantearse el problema; 2) buscar los datos necesarios para determinar los límites del problema, o sea colocarse realmente en la situación; 3) buscar hipótesis o alternativas para solucionar el problema; 4) buscar nuevos datos para ver qué pasaría con cada una de esas hipótesis, si se las aplicara; 5) previsión de las consecuencias en caso de elegir una determinada alternativa: ¿qué pasaría si hiciéramos tal cosa?; 6) prueba de las alternativas.

Lo que se hace en los laboratorios. Elegida una solución la pruebo. Si no me da resultado, la desecho, pruebo otra. Pero en la vida práctica a veces no podemos probarlas a todas. Entonces elegimos aquella que tenga mayor cantidad de posibilidades de resolvernos el problema. Porque hemos previsto sus consecuencias, y decimos: ésta es la que me conviene hacer. Entonces, una vez que hemos resuelto el problema de algún modo, o hemos acabado una situación problemática, nos queda una conclusión (que en el caso científico es la ley) que para nosotros es una norma que nos indica cómo vamos a seguir obrando en el futuro.

¿Pero todo ese proceso, no es, en última instancia, un proceso de aprendizaje? Como el chico que tenía que aprender el mecanismo del vuelto: enfrentó una situación real y en esa situación real, pudo haber buscado las alternativas, los datos y haber llegado a ese descubrimiento de la operación que era necesaria para resolver ese problema que él enfrentaba realmente, y en ese caso le hubiera quedado, no el aprendizaje teórico, el conocimiento, la idea de lo que estaba sucediendo, sino una experiencia total, vital, hecha con su carne, con su temperamento, con todos sus intereses. Digo que el término *método científico* engloba muchas cosas, pero en este caso quiere decir: proceso de aprendizaje.

Voy a seguir un poco más adelante con otra nota más. Observamos la educación de tipo tradicional: pasamos delante de un aula, la vemos, hay una persona que habíamos dicho que habla; los demás, se supone que escuchan. Se supone, porque basta con que pongan cara de atención, y es suficiente para que la actividad se dé por hecha.

Porque lo importante es la trasmisión. Lo importante es la enseñanza, y si el alumno no aprendió, es problema del alumno y no problema del profesor. Este ha cumplido suficientemente en presentarle ideas a una inteligencia.

La relación humana existente entre el educador y el educando, ¿es de tipo autocrática o democrática? A simple vista, vemos que es *autocrática*. En primer lugar porque están separados, incluso físicamente. Es-

tán todos colocados hacia un lado, mirando a la persona que es la que actúa, y tales así actúa, que incluso se le coloca un lugar especial para que actúe. La tarea de los educandos es de algún modo ver cómo él se desarrolla. Sabemos por experiencia todos que el que más aprende en la educación de tipo tradicional, es el profesor. Es el que realmente aprende, porque se ve obligado a desarrollar sus actividades, a buscar nuevos argumentos, a tratar de presentarlos de otro modo; porque está colocado sobre él el eje de la actividad. Tenemos, pues, una nota de autocracia. Y acá colocamos en el otro sector una nota: *democracia*. Hay razones, y esto es lo importante, para que la educación tradicional, que es la que estamos viendo, sea autocrática. Hay varias razones: una, la que he mencionado anteriormente: la verdad ya está hallada, la verdad ya está descubierta por grandes hombres que para salvación de todos los demás han tenido el acierto de colocarla en los libros que la conservan.

El libro dentro de la concepción tradicional es sumamente importante. Tan importante es que nosotros tenemos incluso una especie de adoración por el libro. Veneramos tanto a los libros, que, por ejemplo, nos resulta un mudo reproche, el tener un libro del cual hemos leído solamente un capítulo (nos decimos: "ese libro tengo que terminar de leerlo"). Quizá esto hubiera sido importante hace unos siglos, porque el libro era el depositario de aquella enorme cantidad de *verdades, halladas definitivamente*.

Pero en nuestra época tenemos medios diferentes para colocarnos en situación que nos susciten a nosotros descubrir, reconocer verdades ya descubiertas e incitarnos a descubrir verdades nuevas, diferentes. Todos sabemos que la geometría de Euclides no es la única, y sin embargo la estamos trasmitiendo, como si fuera la verdad total. Lo mismo pasa con respecto a otro tipo de materia. ¿Qué sentido tiene que un alumno, y apelo a la experiencia de todos nosotros, haya estudiado de memoria la población que tenía la Argentina cuando estaba en la escuela primaria, en el año 1938 ó 1940? ¿Que haya estudiado de memoria los millones de habitantes, la cantidad de cabezas de ganado, con todas sus subdivisiones? ¿Qué importancia tiene eso? ¿Se le puede exigir de memoria, cuando el dato de la realidad esté variando? La realidad misma varía. Yo siempre me acuerdo que la República Argentina tiene doce millones de habitantes. ¿De qué me sirvió dotarme de un conocimiento fijo, rígido? Piensen que es porque se trasmitía una *cultura estática*. Una cultura definitiva. Tal es así que incluso en aquellos contenidos que eran cambiantes o relativamente cambiantes se utilizaba el mismo mecanismo de darlos como elementos definitivos. Esto tenía significación, de algún modo hasta el siglo pasado. Pero ustedes saben que las sociedades estáticas empiezan a desaparecer en el siglo pasado.

Los cambios se producían en treinta, cuarenta años de tal manera que no había gran diferencia entre una generación y la siguiente. En cambio en la actualidad, el mapa de Europa, el mapa de Africa que hemos aprendido hace diez años, ¿nos sirve de algo hoy? Y entonces, ¿de qué me sirvió a mí aprender una enorme cantidad de datos de memoria e incluso usar ciertos mecanismos que apuraban a la memoria, que la obligaban más? Se estaba pensando en el hombre como inteligencia. Pero si pensamos al hombre como conducta, como experiencia, es mucho más importante, para mí como educador, no que recuerde el dato, que va a ser mutable, sino que tenga una habilidad especial, o para descubrirlo o para saber encontrarlo. ¿De qué sirve recordar datos de Geografía de memoria, cuando en cualquier caso puede haber un atlas, que se puede consultar en el día, y que se puede actualizar año a año? Esas actitudes las heredamos, porque en un momento determinado los libros eran escasos. Hace tres siglos, el libro era escaso y un profesor era fundamentalmente profesor de un libro, de un autor. ¿Por qué se llamaba *lección*? Porque era *lec-*

tura. El profesor tomaba la verdad ya hecha y leía al autor, que era Aristóteles o algún antiguo. Lo leía y su enseñanza era fundamentalmente comentar, explicar lo que estaba oscuro en ese libro. Pero como el libro era escaso, era importante de algún modo tenerlo suplente a ese libro, es decir, utilizar la memoria.

Gran cantidad de sabios o padres de la Iglesia sabían la Biblia de memoria, y podían citarla perfectamente. Como no se tenía libro a disposición, era lógico que hubiera que tenerlo en otro lado. De allí que la memoria fuera muy importante. Pero el libro no tiene esa significación.

Tenemos otros medios que nos brindan información. De algún modo permiten ciertos datos. Cosas que hemos aprendido en Química, en Física, ¿quizá no han variado en diez años? Entonces, si el mismo conocimiento a trasmitir es el que no es estable, no puede simplemente pensar en el alumno como un mero libro, en el cual le coloco esto porque tiene validez para toda la vida, de un modo rígido. Tengo que tratar de buscar, o lograr en él otro tipo de actitud.

Aprender va a significar otra cosa. *Resolver un problema* utilizando ese elemento que tengo a mano, y que me sirve para esta circunstancia. Pero, si vemos que los conocimientos cambian, va a ser mucho más importante que recordar de memoria cosas que seguramente van a envejecer, adquirir la habilidad para seguir aprendiendo después, cuando por la índole de la escuela me han enseñado lo que de algún modo se supone que es lo definitivo. Y tan ustedes saben que esto es así, que siempre la idea de educación y de escolaridad está unida a: niño.

El adulto, casi por definición, es el que no tiene que ir a la escuela. Y eso lo señala muy claramente Manhein. ¿Por qué no tiene que aprender el adulto? ¿Por qué no tiene que recibir educación? Porque se supone que ha recibido la cuota básica, fundamental y definitiva de verdades, con las cuales ya puede quedarse tranquilo. No tiene porqué seguir aprendiendo. Eso podría ser válido para una cultura estática. Para una sociedad tremendamente dinámica, donde todo cambia, ya no tiene vigencia y general conflicto. Evidentemente, ninguno de nosotros iría tranquilo a un médico que se hubiera recibido hace treinta años y que solamente se hubiera quedado con los conocimientos que recibió.

Esa actitud de que el adulto es el que no tiene más que aprender, es resultado de concepciones más profundas que están en la sociedad. El adulto es aquel que respira tranquilo y dice: "Bueno, ya terminé la escuela. La escuela es cosa para los chicos, yo ya me he convertido en hombre; ya he crecido." Ese tipo de actitud ya no tiene sentido hoy, en cuanto todo tipo de experiencia nuestra, habitual, es siempre aprendizaje.

En la actividad diaria, el único que sabe dónde va (y a veces), es el educador; el alumno no tiene idea de dónde va, no tiene idea de lo qué le van a enseñar mañana, ni para qué le enseñan lo que le están enseñando hoy. Esto está dicho en una forma muy esquemática, pero es bastante habitual. Y cuando al profesor le preguntan: "¿Para qué aprende esto?", el profesor habitualmente responde: "Bueno, usted apréndalo ahora porque va a ver que más adelante le va a servir". Dentro de la concepción moderna, hay que colocarlo en una situación para que le sirva en ese momento, o si no cuando sea el momento en que le vaya a servir, entonces que lo aprenda; porque si no, lo adquiere como un elemento disociado de su propia actividad, como una mera idea. En esta *lección (repetición)*, no es únicamente el alumno el que debe repetir lo que está en los libros, sino que el educador también debe repetir lo que está en los libros... Por eso, lección es simplemente trasmisión de ideas que deben pasar a la mente. Empezamos ya a describir rápidamente la concepción moderna. Acá se invierten los términos. La verdadera actividad tiene que estar en los que aprenden, pero ¿cómo? Debemos pensarlo como grupo, como un grupo que tiene que

hacer un determinado tipo de actividad. Hasta ahora tiene solamente pasividad; escuchan a uno que realiza toda actividad. Si nosotros compráramos esas situaciones extremas, tenemos: una buena clase tradicional que es aquella clase donde están todos callados. Esa clase anda bien. Si vemos en una escuela del tipo tradicional que hay una clase donde hay mucho ruido, evidentemente no anda bien. ¿Por qué no anda bien? Porque los alumnos no tienen que hacer ruido; los alumnos tienen que guardar silencio para que pueda hacer su actividad la persona que actúa.

En cambio, si nosotros tenemos *grupos* trabajando, lo que vamos a tener es bullicio, y el que va a estar callado habitualmente va a ser el profesor, porque los que están realizando las tareas con los grupos que están haciendo su propia investigación, y utilizando todos los elementos que tienen a su alrededor, a su mano, o consultando al profesor para hallar o descubrir verdades, o resolver aquellos problemas que les han sido encomendados. El término *democracia* juega en que el grupo es el que está planteándose el problema, que todos tienen posibilidad de participar, que todos tienen posibilidad de buscar su propia solución, que todos tienen derecho a equivocarse.

Si trabajamos con grupos, podemos tener sesiones que duren 5, 10, 15, 40 minutos, 2 horas. Porque todo, si se utiliza, por ejemplo, un Phillips 66, durará 6 minutos. Si utilizamos una sesión de seminario durará dos horas, tres horas cada sesión. Y en todo se va a producir aprendizaje. Pero hasta la medida temporal tiene un significado. ¿Por qué la clase tradicional tiene 45 minutos y, en cambio, en lo moderno, tenemos variedad de divisiones temporales? Porque está pensando el tiempo en función de la memoria y de la fatiga de la inteligencia. En la vida diaria: "Para mañana, estudiar de tal punto a tal punto". Y ese estudiar, ¿qué significa? Unicamente repetirlo. Y eso es memoria. A veces no será totalmente fotográfica, pero que repita más o menos lo que ahí dice. Eso no es ninguna garantía, en primer lugar de que lo entiendan, ni en segundo lugar de que lo retengan. Ustedes lo saben por experiencia. Como el último, vamos a mencionar: el examen. Una vez que uno prendió en la cabeza todos los elementos del examen y termina de dar el examen, se despoja. A la semana, no se acuerda absolutamente de nada. Pues el examen es el ejemplo más típico de ese sistema porque se pone a prueba la memoria, ¿quién da el examen? ¿Uno? No. La memoria de uno. Y es forzoso que así sea. Entonces el individuo tiene que tratar de colocar todos estos datos en la cabeza. Es decir, *ser un libro*. Para que, cuando le abran la página, acierten con lo que él tiene que decir. Y como esa actividad es psicológica absurda, es forzoso que nosotros, como mecanismo de defensa, a los cinco días, no nos acordamos nada. Porque tenemos que defendernos, no podemos ser libros, no somos computadoras.

Necesitamos ocupar la memoria dentro de una situación funcional. Nosotros aprendemos y recordamos cuando vivimos situaciones, nadie necesita ponerse, diría empeñosamente, a recordar de memoria la dirección de su casa. "Yo vivo en tal parte; a ver lo repito diez veces, hasta que me acuerdo bien". No; ¿por qué no necesita recordarse de memoria? *Porque está dentro de una situación*. Porque forma parte de su propia vida. Y entonces, como le soluciona problemas, lo recuerda.

Recordamos los números de teléfonos de las personas con quienes vivimos una determinada situación, pero evidentemente, a nadie se le ocurriría, para desarrollar esa memoria, hacernos estudiar la guía de teléfonos. Pero en la escuela tradicional este tipo de materia tendría sentido.

Cuántas veces ustedes habrán oído: "Es importante que lo aprendan de memoria". La memoria está dentro de aquella psicología dinámica, dentro de una total situación. No funciona sola. Y, por más que la carguen, lo que va a hacer es eso después; lo deja de lado.

Unidades de trabajo o áreas de trabajo

Las materias aisladas están dadas porque es una división lógica. Es lógico que haya una materia que se llama Física, donde reunimos todos los conocimientos sobre Física. (O todos los conocimientos sobre Anatomía, todos los conocimientos sobre Lógica, etc.). Están dadas a las maneras como hacíamos los tratados, o los libros. De modo lógico. Pero no están pensadas de modo psicológico. La escuela que utiliza ese sistema no le da flexibilidad al alumno, para saltar de una asignatura a otra. Tiene también, mentalmente, separaciones. No se le ocurre pensar que esto que ve en Física o esto que ve en Química, es algo que tiene que ver con lo que vio en Filosofía. (Incluso a veces tenemos tales hábitos que nos es difícil hacer pensar lo que hemos visto en Botánica a otro lado).

Lo que yo sé para Geografía, lo sé nada más que para Geografía. No me lo pregunten en Historia, porque no sé cómo hacerlo entrar. Como las tapas de los libros, que impiden que pasen cosas de uno al otro.

Eso tiene una razón de ser. (Creo que no digo ninguna cosa extraña. Los contenidos a trasmitir están divididos en materias, en asignaturas, y bien separadas, que se pelean entre sí, únicamente, a ver si una tiene tres horas más o tiene una hora menos. Nada más que eso. O si están en la primera parte de la mañana o en la última parte de la mañana, de acuerdo al cansancio de la inteligencia y a la fatiga de la memoria). Pero ¿y lo que le importa al alumno? ¿Lo que él puede aportar al proceso? ¿Lo que él quiere saber? Alguno se ha preguntado: ¿qué es lo que él quiere saber? ¿Qué es lo que ya sabe y puede aportar al proceso de aprendizaje? Eso significa lo que hemos mencionado anteriormente, *fin interno de la actividad.*

Mientras que una persona no sepa porqué está haciendo lo que está haciendo, es simplemente una máquina que hace la operación que se le asigna. Y así el alumno es capaz de repetir en el aula cuál será la fórmula tal en química, y podrá decir qué es el antimonio, pero llega un día en que ve en la realidad una manija de puerta de antimonio y no sabe que eso era lo que él estudió en el aula, ¿no es muy común esto: saber una cosa para el aula y no saber eso mismo en la realidad? Es decir, el elemento totalmente aislado. Él no participó en el fin, no *participó en una actividad* en la cual eso tenía significación.

Para terminar, tenemos algunas notas más. A esto se le suele llamar a veces *Alejandrinismo*; ustedes lo habrán visto en Kilpatrick (Alejandrinismo, por aquella famosa biblioteca de Alejandría; educar en una actividad de tipo bibliotecaria; hay que sacarlo de los libros y pasarlos a las cabezas y tratar de mantener la misma división, en las cabezas, de los libros. Anatomía por acá, fisiología por otro lado, álgebra por el otro lado). Lo contrario es el *activismo.*

Aprender va a ser en un sector repetir lo que está en los libros. Aprender va ser en el otro resolver problemas. Examen va a ser en lo tradicional comprobar conocimientos. Y esto es la prueba que más señala que el sistema es así. Nosotros vemos que lo que se comprueba no son habilidades o capacidades. Simplemente comprobamos qué es lo que se recuerda.

Las palabras típicas del examen son: "Trate de recordar". "Piense un poco que lo va a recordar". Datos, únicamente datos. Y no se nos ocurre preguntarnos: ¿y no sería más importante ver qué es capaz de hacer este individuo con esos datos y colocarlo en una situación para que utilice esos datos bien? Tan es así, que sucede muchas veces que el individuo que es el mejor producto de la escuela tradicional, no necesariamente es la persona que mejor le va en la vida. No es la persona que sabe resolver mejor problemas en la vida. Sí, porque la escuela forma su propio producto. Y formó un individuo capaz de repetir bien ciertas cosas, y de tener buena memoria.

Pero la escuela no le dio una habilidad para saber cuándo y cómo debe usar eso que le encomendó que recordara bien. Más aún; ustedes saben que la escuela tradicional trata de que no existan posibilidades para desarrollar esas capacidades.

Por ejemplo: tenemos en un aula cuarenta alumnos; cada alumno puede servir como un elemento moderador del otro. Sin embargo, la escuela lo impide. Le impedimos que hablen entre sí. Le impedimos que se comuniquen ideas entre sí. A no ser en los cinco minutos de recreo. En el aula, ¿qué tiene que hacer? Callarse y escuchar. ¿Por qué no poner un problema central a través del cual cada uno realice su propia experiencia?

¿Por qué en vez de tener un solo maestro que trasmite o incita a resolver un determinado problema, no tener treinta que brinden puntos de vista diferentes? Y lo que ha aprendido de ese modo le va a generar una actitud que queda de modo duradero.

¿Qué es examen en este caso? Demostración efectiva de capacidades para resolver problemas. Es mucho más importante, en la vida diaria, que un individuo sepa cómo llegar, estando en un sitio hasta otro, que un individuo que sepa, por ejemplo, de memoria todas las calles de Buenos Aires, no tenga actitudes creadas, para saber cómo llegar hasta ese determinado ciclo.

Uno no puede saber las calles, pero quizás ha adquirido criterios, capacidades, o ha experimentado en una determinada oportunidad cómo eso se puede resolver. Por supuesto que es más difícil colocarse en una concepción moderna de la educación, porque es mucho más desafiante. Estrictamente, es mucho más fácil para un educador encontrar el libro que ya posee lo mejor y trasmitirlo que replantearse todo: ¿qué es lo que yo debo lograr en los alumnos? ¿Qué tipo de capacidades tienen que tener?

Capacidades, por ejemplo, de tipo crítico, de tipo imaginativo, capacidad de tomar decisiones, de saber discutir con sus compañeros, de saber plantearse adecuadamente un problema. Eso evidentemente es mucho más difícil.

Como elemento final, acá tenemos la unidad que es el *individuo*, y allá la unidad que es el *grupo*. Y vean ustedes entonces cómo con una concepción moderna de la educación entran a jugar conocimientos de psicología social, como la dinámica de grupos. Y todo aquello que dice la dinámica de grupos: que el grupo tiene un efecto moderador sobre cada uno de sus miembros; que el individuo puede aprender a través de su grupo. Ustedes han tenido oportunidad de leer el libro de Dewey, "Democracia y Educación", sobre todo el primer capítulo, ustedes saben perfectamente que no aprendemos si no es dentro de una determinada circunstancia y cuando tenemos algo que resolver.

¿Saben por qué el alumno aprende dentro de la escuela tradicional para el examen? Porque evidentemente tiene una situación real que es el examen, y por eso recuerda todo, porque la verdadera situación vivencial que tiene él, es la del examen. Por eso cuando termina el examen, ya no recuerda más, pero la verdadera experiencia es la del examen, con todos los elementos negativos; el miedo, el azar, la frustración, la incertidumbre; que también eso es lo que aprende.

Y eso sí se aprende auténticamente, en la escuela tradicional. Se aprende a tener miedo. En la escuela tradicional se dan tantas experiencias como en las modernas; lo que pasa es que no está creado el medio, la circunstancia, la situación central, para que puedan convertirse en experiencias que conduzcan a su vez a nuevos resultados. Vamos a finalizar.

Vuelvo a recordarles que son *esquemas de concepciones* pero que tienen una lógica interna, el hombre, más un medio social, que es el grupo. El hombre resolviendo problemas; los problemas valen en la medida que le ayudan a resolver este problema en la actualidad, pero esa situación puede ser una norma en el futuro, aunque no es una verdad definitiva, ni última. De aquí la importancia del grupo. La importancia del

término democracia, y la importancia del fin interno de la actividad.

El grupo tiene derecho *a fijar*, o por lo menos a conocer el fin de la actividad que está realizando. (Y esto ya es bastante desafiante). Vieron ustedes la lógica interna que hay entre elementos como inteligencia y el examen, que es meramente comprobación (poner a prueba lo central que pensamos del hombre, la inteligencia, pero en este caso reducida fundamentalmente a memoria). Traten ustedes de ver ahora, en la realidad que vivimos todos los días, cuáles de estas notas encontramos.

Evidentemente podemos decir que en términos generales nos movemos en una *transición* de un sector hacia el otro. El problema es que cada uno crea su propia estructura, un profesor dice: "Yo, en mi hora, voy a hacer trabajos de grupo. Reúno a mis 45 alumnos, los organizo en grupos, les planteo el problema: resuélvanlo, busquen en libros, consulten, investiguen, hagan su propio aprendizaje, y lleguen a su verdad, su verdad provisional pero lleguen a su propia verdad".

Pero sucede que eso ha de estar encuadrado dentro de los 45 minutos y el clima total de la escuela sigue siendo otro. Entonces el alumno —es forzoso— descubre que ahí tiene el escape a la actividad que le ha sido controlada que está siendo constantemente reprimida, obligándolo al silencio. Entonces cuando trabaja en grupos lo primero que hace es desbordarse ruido, barullo, bullicio, hablar, es decir hace lo mismo que cuando sale al recreo. ¿Qué razón lógica existe para que, cuando suena un timbre y salen los alumnos del aula, apenas cruzan el umbral, gritan? Eso significa que han estado 45 minutos totalmente detenidos, inmóviles. Ya el mismo Mercante, decía muy claramente alrededor del año 18, una cosa que es muy importante y está muy dentro del pensamiento de la escuela moderna: "La indisciplina es la carencia de una actividad colectiva".

LA EDUCACION

desde el punto de vista

TRADICIONAL

Hombre: animal racional

INTELIGENCIA
(memoria)

CONOCIMIENTO

Psicología de Facultades (asociac.)

"enseñanza"

desarrollar habilidades en el profesor.

"Métodos Lógicos"

AUTOCRACIA

Fin externo
Cultura Estática
Verdad hallada
Lección (repetición)
45'
materias aisladas
Alejandrinismo
Aprender: repetir lo que poseen los **libros**
Examen: Comprobación de conocimientos, coprobación de la memoria.
"Individuo".

MODERNO

Hombre: Organismo Inteligente en Medio Social.

ACTIVIDAD

EXPERIENCIA (conoc.)

(actuación apt. ideal) inteligente en un medio)
conducta

Psicologías Dinámicas, estructuralistas, topológicas.

"aprendizaje"

desarrollar habilidades en el educando (y diferentes en el Profesor)

"Método Científico" (resolver problemas).

DEMOCRACIA

Fin inmanente a la actividad
Cultura Dinámica
Verdad a descubrir
Sesiones de Trabajo
5', 15', 30', 80', etc.
unidades de trabajo (áreas)
Escuelas activas
Aprender: resolver problemas.

Examen: demostración de capacidades efectivas para resolver problemas.

"Grupo".

Nos hallamos en una etapa de **transición** del concepto tradicional al renovado o moderno con todas las consecuencias e implicaciones que ello trae.

Planeamiento de la educación

por Luis Reissig

La idea de que la educación participe en forma ostensible como factor de desarrollo de su país coincide con la aparición en el plano estadístico de multitudes hambrientas, descalzas, escasas de ropa y de vivienda, y, en consecuencia, analfabetas.

Siempre hubo estas multitudes, pero no se las registraba, contaba y comparaba con la evidencia y minuciosidad con que se hace ahora. Hoy existe lo que se dice un "estado de conciencia" acerca del problema.

La educación como factor de desarrollo de un país o región tiene una connotación de promoción a más altos niveles de vida de esas multitudes. Si no se tuviera esta idea de promoción en masa, tal educación sería una de las tantas tentativas de preparar buenos obreros o técnicos para el mercado de trabajo, aumentar la producción, diversificarla y mejorarla. Si esto ocurriera y si la nueva escuela para el desarrollo de un país se convirtiera en una mera cuestión de aprendizaje profesional, se habría cometido un grave error social y político, pues no se habrían abierto caminos nuevos para el logro de altos niveles económicos y para la integración social de esas multitudes por medios regulares, constructivos y pacíficos.

Los esfuerzos que hoy se hacen para vincular a la escuela con el desarrollo económico deben ser proseguidos y estimulados, pues dan oportunidad a las poblaciones para que mejoren sus niveles de vida; pero no se debe desvirtuarlos dándoles carácter "humanitario", como tiene con frecuencia la educación de la comunidad, pues no se trata de una "reparación graciosa", sino de una capacitación para lograr esos altos niveles a que toda población o persona tienen derecho.

Correlativamente con esos esfuerzos han aparecido y ganado terreno la idea del planeamiento integral de la educación, que además de incorporar a sus propósitos principales el desarrollo económico, ha encarado el examen general de la situación educativa.

No se podría hoy hablar de cambios escolares y educativos si al mismo tiempo no se hablara de cambios económicos. Esto

parece estar firmemente establecido y promete ser una asociación fructuosa.

El planeamiento de la educación es, de todas las iniciativas puestas en circulación en el período en que las encuadramos para este análisis, la que ha conquistado más adeptos. Es la que dispone, al parecer, de terreno firme y amplio, y abarca prácticamente todos los asuntos de mayor peso en materia educativa. Al principio, la iniciativa provocó algún recelo por la connotación política que parecía tener y por falta de hábito de ocuparse de la educación mezclada a otros asuntos, como la economía de un país; pero luego adquirió auge velozmente; y tanto es así que hoy se considera un signo de atraso en la organización administrativa de un país el hecho de no tener en funcionamiento, por lo menos, un servicio de recolección y clasificación de datos sobre la matrícula, la terminación de los estudios, los maestros, profesores y técnicos diplomados y profesionales que se necesitan, el por ciento de analfabetos, las aulas disponibles, el presupuesto, etc.

Todos los países parecen interesarse, en forma especial, por el planeamiento; y como esto ocurre durante el período de su "gestación", resulta complicado llegar al mismo tiempo a un concepto y una imagen apropiados del planeamiento, y a proposiciones de realización, pues mientras se formula la teoría hay que ir desarrollando su práctica.

El planeamiento educativo tuvo como estímulo inicial principal el desarrollo económico sin perjuicio de atender otros aspectos educativos. El móvil fue, pues, el desarrollo económico; el instrumento, una educación planeada.

En 1958 se celebró en Wáshington, patrocinado por la Organización de los Estados Americanos en colaboración con la UNESCO, un seminario sobre planeamiento integral de la educación, atendiendo a una recomendación de la Segunda Reunión de Ministros de Educación, celebrada en Lima, en 1956, y dirigida a los gobiernos de los Estados miembros, para que prepararan "un plan integral de la educación, que comprendiera todos los niveles educativos, en el cual se adaptara la enseñanza en cada uno de ellos a la realidad del país, además de prever las nuevas facilidades en términos de preparación de personal técnico y administrativo, edificios escolares, equipos, textos, etc., para satisfacer la demanda del crecimiento demográfico y el desarrollo del país en todos los órdenes".

A partir de ese seminario el planeamiento adquirió notoriedad; y aunque hubo antes y en lugares diversos actividades de

esta naturaleza, puede considerarse a ese seminario como punto de partida de la idea de planeamiento en su forma actual. En él se trataron temas referentes al significado y alcance del planeamiento integral de la educación, a su organización, métodos y técnicas, a la administración, financiamiento, planeamiento cualitativo y cuantitativo.

El seminario declaró "que el planeamiento integral de la educación estaba plenamente justificado por la magnitud, variedad y complejidad de los problemas educativos de América, uno de los cuales es el crecimiento demográfico y el desarrollo social, económico y tecnológico, que exigen la extensión y el mejoramiento de la educación e imponen nuevas responsabilidades a los servicios encargados de impartirla". Definió, a la vez, el planeamiento integral de la educación como "un proceso continuo y sistemático en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública, tanto en el campo de las actividades estatales como privadas; todo esto con el fin de garantizar educación adecuada a la población, con metas y en etapas bien determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país".

Para precisar "hasta qué punto y en qué aspectos el planeamiento puede y debe ser integral", el seminario declaró que la investigación previa al plan "debe abarcar, en lo posible y con la mayor intensidad, todos los aspectos pertinentes de la realidad social, educativa, cultural, demográfica y económica"; que debe "contribuir a la dignificación del hombre al desarrollo cultural, social y económico del país". Se previó, además, que sobre la base de los efectos del planeamiento integral de la educación se tendrían, entre otras, "las sigiuentes consecuencias": destacar la importancia del hombre como factor fundamental del desarrollo económico y aumentar su capacidad como productor y consumidor; mejorar y diversificar la formación especializada, vocacional o técnica, en los varios niveles y campos que requiere el proceso del desarrollo industrial y económico; estimular un planeamiento social y económico que tenga en cuenta las necesidades de la educación y las posibilidades que ésta ofrece para el desarrollo económico y la elevación del nivel de vida en todos sus aspectos".

Como punto final, el seminario acordó "respaldar el proyecto de organizar una conferencia interamericana sobre educación y desarrollo económico y social", que se celebró en Santiago de Chile, en 1962.

Es decir, aparecía, así, como asunto principal y como *leit motiv* dentro del planeamiento integral de la educación, la función que éste debía tener en el desarrollo económico y social.

En 1961 se realizó en Punta del Este una reunión del Consejo Interamericano Económico y Social al nivel ministerial de la OEA, en la que se aprobó el plan decenal de educación de la Alianza para el Progreso, por el que se recomendó "que se adoptaran en cada país planes integrales de educación encaminados a lograr metas precisas en la próxima década, a fin de elevar el nivel cultural de los pueblos de América Latina y capacitarlos para que participen constructivamente en el desarrollo económico y social".

Entre los años 1959 y 1961 se celebraron cuatro reuniones internacionales, un coloquio y tres conferencias en París, Karachi, Beirut y Addis Abeba, sobre Planeamiento de la Educación. En el coloquio de París se declaró que "los métodos de planeamiento de la educación deben inspirarse especialmente en los métodos de planeamiento económico" y "que el mérito del coloquio fue haber destacado la interdependencia de los tres factores: educativo, económico y social".

En la conferencia de Karachi se declaró que "el planeamiento, desarrollo y financiamiento de la educación, en las esferas nacional y regional tiene que llegar a constituir un sector integrante esencial de los planes generales de desarrollo económico y social de cada estado". En la conferencia de Beirut se declaró que: "los países necesitan con urgencia un planeamiento general con el objeto de elevar un nivel económico y social, y que el planeamiento de la educación como medio de desarrollar las facultades humanas, es una parte integrante de dicho planeamiento general". A su vez, la conferencia de Addis Abeba recomendó: "el planeamiento coordinado del desarrollo económico y social" cuidándose de valorar debidamente la enseñanza como inversión productora y como factor decisivo en el desarrollo.

En la conferencia de Santiago, sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, celebrada —como dije— en 1962, se hicieron diversas declaraciones y recomendaciones que se refieren al desarrollo educativo económico: que mediante organismos nacionales de planeamiento, que convendrá mantener en

contacto con aquellos que funcionen en el plano internacional, se avance en cada país, a la brevedad posible, en la formulación de programas de desarrollo económico y social, en los cuales, sin desatender la formación integral del hombre se establezcan las prioridades aconsejables para elevar la productividad de la población, a fin de acelerar el progreso económico y social de todos los habitantes".

Se pidió que "los gobiernos latinoamericanos realizaran en forma urgente las tareas de planeamiento educativo, como parte esencial del desarrollo económico y social y que los organismos centrales del planeamiento formulen orientaciones generales y realicen estimaciones cuantitativas y cualitativas de los requerimientos de personal calificado en los diversos sectores de la actividad económica y social". Que se establezca "estrecha coordinación orgánica y permanente entre el organismo central de planeamiento económico y el planeamiento educativo".

"Que se facilite dicha coordinación procurando dotar a los organismos centrales de planificación económica y social, buscando la participación permanente de especialistas en educación en los trabajos de los organismos centrales de planeamiento económico y social, a la vez que de economistas y sociólogos en la Unidad de Planificación educativa que debe atender la asistencia técnica y financiera internacional, se tenga en cuenta, en lo posible, aquellos planes nacionales de educación que están estrechamente coordinados con los planes de desarrollo económico y social".

En el capítulo sobre investigación del desarrollo educativo, social y económico, la Conferencia de Chile recomendó dar "prioridad al estudio de los recursos humanos para el desarrollo económico, las inversiones y las técnicas de investigación de las necesidades educativas relacionadas con el desarrollo económico y social en el plano nacional".

De las recomendaciones y conclusiones a que nos referimos puede deducirse que el propósito de desarrollo económico y social aparece como condición *sine qua non* del desarrollo educativo; y recíprocamente; y que el desarrollo económico aparece en forma destacada respecto del social o, por lo menos, como el asunto concreto y efectivo del planeamiento, con la reserva de que no debe desatenderse *"la formación integral del hombre"*.

El asunto que parece estar más ligado a la idea de planeamiento es el desarrollo económico; se le menciona constantemente, no obstante ser de reciente data su inclusión como asunto capital en el campo escolar educativo. El asunto prin-

cipal de esta relación entre economía y escuela que se acentúa, parecería ser, por consiguiente, el de un planeamiento de sistemas escolares para actuar —aunque no en forma exclusiva— en el campo económico y social.

Para ir más allá, es decir para un planeamiento educativo-económico se requeriría, primero, "despejar la incógnita" del objetivo educativo-económico del país o sociedad donde se piensa aplicar el plan; es decir, en qué economía se está pensando. Y hay que convenir que esto ofrece muchas dificultades todavía.

El planeamiento del sistema escolar para el desarrollo económico implica un gran cambio en la consideración del sujeto principal del sistema, es decir, del hombre, quien además de ser la criatura singular educable, es también un "recurso", tiene un valor económico; se "invierte" dinero en él, que rinde beneficios. Medio siglo atrás, esto hubiera sido considerado una herejía. Este enfoque del valor económico del hombre está formando parte ya de los sistemas escolares en forma notable. Es un hecho irreversible.

Toda labor de planeamiento educativo está hoy acosada por una demanda de formación de profesionales de todos los niveles para el desarrollo económico. Ya no se considera a la educación autónoma y al servicio principal del individuo, sino a éste como parte indivisible de la sociedad y atendiendo en forma eminente los intereses y necesidades de esta última.

El planeamiento de la educación debe ser la coronación de un esfuerzo nacional para lograr un sistema escolar óptimo y, al mismo tiempo, realizable.

Es posible que en la aplicación de los planes que cada país elabore para su sistema escolar haya que ir por etapas, en razón de las dificultades que han de presentarse por los distintos niveles sociales y económicos de las poblaciones. En este caso habría probablemente que decidir si conviene atender primero las zonas de mayor desarrollo o las de menos desarrollo. Creo que este punto tendrá que resolverse a medida que el plan funcione. Pero, de todos modos, podría sustentarse como criterio el de hacer pruebas iniciales en niveles distintos —máximo y mínimo— y proceder de acuerdo con sus resultados. En los países donde predominen el analfabetismo y la miseria; donde haya escasez de maestros, escuelas, libros de texto y útiles escolares— y por lo tanto, donde apenas se pueden atender necesidades escolares fundamentales. El planeamiento encontrará dificultades para ser aplicado. Para estos casos habrá que limitarlo a las posibilidades del ambiente, hasta que éste pueda

ofrecer una base efectiva para el planeamiento integral que se persigue.

El planeamiento es, por consiguiente, una obra compleja y delicada que requiere un conocimiento cabal de las condiciones y posibilidades técnicas, sociales y económicas y políticas de cada país, cuya fisonomía y estructura se propone cambiar y mejorar.

Podríamos finalmente decir:

1. — Que el planeamiento debe establecer la manera de incorporar a un sistema escolar graduado el grueso de la población económicamente activa, para que ésta pueda dar impulso al desarrollo económico, superando sus *status* inferior de mera mano de obra calificada.

2. — Que todo planeamiento educativo debe contar con la posibilidad o perspectiva de que haya más empleos adecuadamente remunerados y de nivel técnico satisfactorio.

En América Latina hay países y regiones con gran atraso, donde es imposible dar a la población, de inmediato, un *status* educativo y escolar elevados. En estos casos, el impulso económico es previo, a fin de crear las condiciones mínimas para que los planes educativos puedan prosperar.

El énfasis que se ponga en los aspectos económicos del planeamiento educativo es, por ello, vital. Sin un buen sustento económico el mejor planeamiento puede quedar afectado y no pasar de ser un asunto bien pensado y bien concretado, pero inaplicable.

Teatro para títeres

por Marie Bernardo

La confección armónica del teatro de títeres, ya en su faz funcional como en la estética, es muy importante y de gran interés para el titiritero que se inicia en este absorbente y extraordinario arte del muñeco actor. La ventaja para la realización de estos teatros estriba en que no presentan complicación alguna; por el contrario, son bastante sencillos y ofrecen la oportunidad de acomodarse a las necesidades artísticas o pecuniarias que se tengan. Los teatros de títeres para niños son muy accesibles a todas aquellas personas que con pocos recursos y gran imaginación instalen en su casa uno de ellos para distracción y divertimiento de chicos y grandes. Estos teatros pueden ser trasportables y desarmables.

En los teatros de títeres para aficionados, es decir en aquellos teatros en los cuales se va buscando la máxima perfección para un rendimiento mejor y más completo, las dimensiones, forma, estilo, equipo y demás accesorios varían y obedecen a la vez a lo que en realidad quiera representarse.

Las dimensiones del teatro en general y las de la boca de escena en particular merecen especial cuidado pues de ellas dependen en muchos casos el éxito de la presentación escénica.

La forma de los teatros dependerá directamente del uso que se dará al mismo.

Por lo general conviene más bien que estos teatros sean transportables, pues así, se podrá llevar el espectáculo con toda comodidad al sitio o lugar que se desee y repetir la función todas las veces que se quiera.

La forma de estos teatros varía en sumo grado aunque los más importantes, económicos y fáciles de realizar son aquellos que respetan la tradición de los primeros tabladillos.

El estilo del teatro debe estar de acuerdo con el lugar donde irá colocado, o con el gusto o refinamiento estético del diseñador.

En el estilo se cuidan los adornos y la composición armoniosa de las líneas curvas y rectas, para que de este equilibrio surja una verdadera creación arquitectónica de carácter teatral,

es decir que guarde conexión con lo que al teatro se refiere, y en este caso con el teatro de títeres en que lo burlesco, lo liviano y la farsa ocuparán lugares de privilegio dentro del programa de sus representaciones.

El tamaño de la boca de escena también debe estar reglamentado y en relación con el de los muñecos para que éstos no queden demasiado grandes o demasiado chicos dentro de ella.

Algunas formas y dimensiones

Podemos tomar como modelo de teatro al más sencillo de todos: tres biombos, es decir el que se compone de un frontón y dos laterales.

Este teatro lleva techo y se mantiene armado por una cinta de metal que evita que se abran los laterales y que se apoya sobre el piso. La apertura de los laterales debe ser el máximo, dentro siempre de la estabilidad más segura. Estos laterales se unen al frontón por intermedio de bisagras de puerta, por ser éstas desmontables y de mayor duración. Sin duda en este tipo de teatro no se pueden hacer muchas experiencias o innovaciones, tratando de conformarse con lo ya visto, pues es muy reducida su capacidad y el espacio que comprende es demasiado estrecho y no muchas personas o elementos caben en él.

El otro teatro, al igual que el anterior, se compone de los tres biombos, pero con la diferencia de que éste lleva techo. Son cuatro pedazos, desarmables: un frontón, dos laterales y el techo. El adorno de la parte superior va suelto, para colocarlo en el momento de armarlo. Todas estas partes son bisagradas para que al trasportarse se reduzca de tamaño a la mitad y se convierta así en un trasto muy fácil de llevar a cualquier lugar, ya sea al aire libre o en algún local cerrado.

El tercer teatro difiere de los anteriores en que es fijo. Está destinado par dar funciones periódicas en un establecimiento, pues al no tener que trasportarse, tanto sus dimensiones como el material plástico y los accesorios pueden ser ya más complicados y amplios.

El estilo y los adornos

El estilo que se acepta generalmente es el del frontón clásico, aunque de las variantes surgen siempre las novedades. *Es*

0,30
0,50
0,80
2,90
1,30
0,50
2,30
3,20
1,60
2,30
FRENTE
REPISA
1,00
VISAGRA
VISAGRA

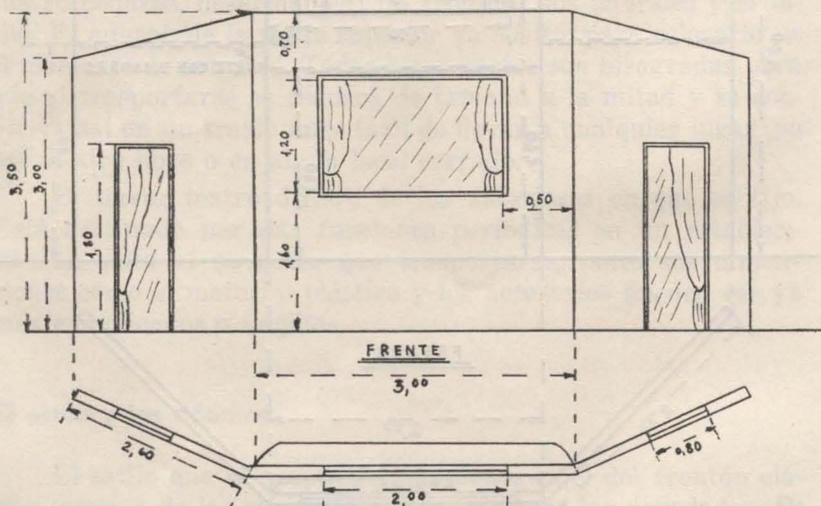
0,40
1,00
3,00
1,90
0,50
CORTE CON VISAGRAS
1,60
1,30
1,50
FRENTE
2,00
2,50
REPISA

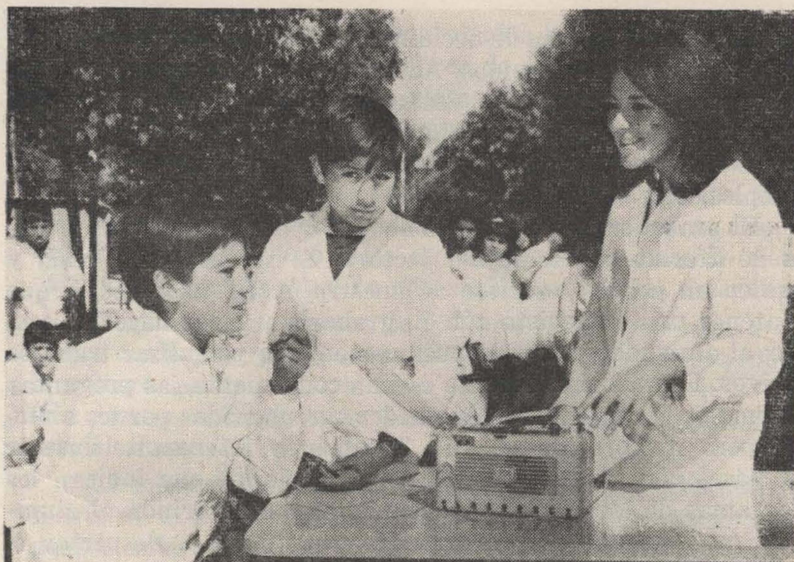
de rigor que el teatro guarde sobriedad, sobre todo para que el espectáculo no quede en segundo término, distraído por la cargazón o colorinches excesivos del primero. Dentro de la sobriedad está la medida y el buen gusto, pues resulta muy deslucido presentar un teatro tan pobre que al mirarlo produzca una sensación estética de tristeza.

Los adornos pueden hacerse de muchos elementos, ya sean clásicos, de curvas y rectas encontradas y armonizadas con sobriedad y buen gusto, o con columnas o capiteles, o cualquier otro elemento de arquitectura, fácil de interpretar y colocar. Estos adornos pueden ser hechos con el material más variado: madera terciada, alambre, lata, hierro, soga, etc., o lo que en realidad la inventiva del titiritero quiera utilizar.

Otro punto importante es la pintura general de los teatros; el color total del mismo con respecto al telón de boca y los adornos de color que se le coloquen o agreguen deben ser muy justos y medidos y estar dentro de la categoría y tipo de las representaciones.

Siempre debe cuidarse que el tamaño, estilo y color armonicen de tal manera que hagan del teatro en sí una obra de arte: agradable de mirar, alegre en su colorido y elegante en sus dimensiones y que todo esto sea, al mismo tiempo funcional, es decir, que responda íntegramente a las necesidades o índole del espectáculo.





El grabador de sonido en la escuela

por Roberto P. Asquini

El grabador de sonido es un aparato electrónico relativamente nuevo en el ámbito escolar; a pesar de ello ha demostrado ser muy útil como colaborador de los docentes para lograr una enseñanza efectiva. El uso del grabador en la escuela ofrece varias ventajas: puede ser usado al considerarse cualquier tema educativo. Sólo es necesario que el docente planifique su labor y considere al grabador como un elemento más que habrá de promover en el alumnado estímulos y ansias de investigar, conocer, saber. A los alumnos les resulta muy grato escuchar sus voces grabadas. Esto es interesantísimo porque hasta que una persona no haya escuchado su voz a través de una grabación, no tiene idea cabal de cómo es. Generalmente muchos alumnos no consideran seriamente lo importante que es expresarse con propiedad. El contenido de la grabación como así

también su duración ha de decidirlo el docente de acuerdo con los fines educativos perseguidos. Además, una cinta magnética puede ser usada infinidad de veces con solo borrar la grabación anterior. El grabador de sonido se maneja fácilmente y ahorra tiempo al docente al tener preparadas instrucciones, ejercicios, ejemplos, etc.

El grabador es un gran colaborador del docente en las clases de literatura, lenguaje y lectura, Si se estudia la vida y obra de un poeta o escritor de nuestra época, nada mejor que mantener una entrevista con él, grabarla y luego hacerla escuchar al alumnado, para después comentarla y realizar trabajos alusivos. Es más si el docente estima conveniente, las preguntas a formular en las entrevistas pueden ser sugeridas por los alumnos, pero siempre con su guía. También es interesante ilustrar las clases con grabaciones de obras literarias que indican los programas de estudio en vigencia. Con ello se brinda al alumnado modelos de correcta dicción y se tiende a despertar el gusto por la buena lectura.

Cuando en una clase de lectura un alumno grabe su voz, el docente tiene oportunidad de valorar su tono y tipo, su forma de respirar y de pronunciar, especialmente las letras finales, estando entonces en condiciones de sugerirle lo más conveniente para su mejoramiento. Los que tienen dificultad en la lectura oral, la superan oyéndose a sí mismos. Controlando periódicamente a los alumnos en este aspecto, se puede apreciar su progreso. Al hacer relatos orales o al exponer sus ideas, los alumnos no son concientes de los errores gramaticales que cometen. Por ello el grabador es un auxiliar del docente al permitir al educando escucharse a sí mismo y después de seguir las indicaciones del maestro grabar nuevamente para observar si ha mejorado. O sea que al escuchar la grabación de su trabajo escolar, el alumno adquiere conciencia de la obra que está realizando y trata de superar su propia convicción.

Al usar el grabador en las clases de lectura coral, se logra más fácilmente unidad y armonía vocal. En las clases de dictado, el pasaje a considerar puede ser grabado de antemano con las pausas e indicaciones necesarias, y mientras los alumnos lo realizan, el docente puede ir controlando la marcha del trabajo.

Se pueden grabar cuentos y hacer intercambio de cintas con escuelas del interior o del exterior. Si esto se realiza con escuelas del interior o de América Latina, será interesante considerar los regionalismos, el habla de las distintas zonas, tonos de voz, etc.

El intercambio de cintas grabadas es un medio para conocer la historia, vida y costumbres de otras regiones y ampliar el panorama del niño en las clases de geografía. Los niños de nuestra ciudad no tienen oportunidad de estar en contacto con la naturaleza como los del interior, ni de conocer el canto de los pájaros y de las aves que pueblan otras zonas, por ello es interesante usar el grabador para registrar los cantos de esas aves multicolores para hacérselas escuchar en una clase de ciencias naturales o cuando estudien una región geográfica determinada.

El grabar fragmentos de conferencias, conciertos, trasmisiones realizadas por personalidades de los distintos campos de la cultura, es un material vivo, de incuestionable valor educativo. Corresponde al docente seleccionar lo que verdaderamente está al alcance del educando.

La memorización y recitación de poesías se hace más fácilmente si el alumno escucha una grabación correcta, pues en poesía cada sonido, inflexión, cada pausa juega un papel importante y deben ser cuidadosamente considerados. Obvio es destacar que deberá usarse el método más apropiado para su enseñanza.

Cuando se enseña arte dramático o se prepara alguna representación escénica, el grabarla previamente hace que el alumno adquiera verdadera concepción de su importancia en la misma.

Si se debe eliminar a algún integrante del reparto, con la grabación puede demostrársele claramente la razón. Cuando se ha de trasmitir por radio una obra realizada por alumnos, es mejor grabarla con anticipación para no tener problemas por ausencias involuntarias y también para considerar la consistencia de la caracterización, inflexiones, claridad de la dicción, ritmo, etc. Siendo el tiempo de capital importancia en radio y televisión, con las grabaciones previas se puede adecuar la duración de la obra a la extensión del programa.

Cuando se realiza una excursión a una fábrica, a un museo, a una exhibición, es interesante grabar las explicaciones del guía para hacer una discusión posterior en el aula.

En los cursos de dactilografía y taquigrafía, el grabador es un aliado del docente pues permite dar los ejercicios en forma orgánica y medida, y dedicarse entretanto a la revisión del trabajo que se está realizando. Interesante sería que algún ejecutivo grabara correspondencia comercial para ser usada en los cursos de dactilografía, lográndose así un verdadero realismo.

Es innecesario destacar la importancia del grabador en las clases de música o de actividades físicas, pues los docentes a cargo de estas asignaturas, bien lo saben.

En la enseñanza de idiomas extranjeros, el uso del grabador brinda práctica en la pronunciación. El docente puede grabar oraciones, estructuras, cantos, dejando espacios libres en la cinta magnética para que el alumno repita lo escuchado y luego vuelva a pasar la cinta para comprobar si su repetición es similar a la grabación del docente. En Estados Unidos de Norte América es cada vez mayor el número de institutos educativos que poseen grabadores y laboratorios para la enseñanza de idiomas. En Inglaterra hay actualmente funcionando veinte laboratorios, y en construcción alrededor de veinticuatro más. En nuestro país merecen citarse las instalaciones del Profesorado en Lenguas Vivas, creación de la profesora Adriana Gandolfo, de la Facultad de Ingeniería y de algunos organismos de las fuerzas armadas.

La reina de las ciencias

por Francisco de La Menza

1. — Desde que el famoso sabio alemán, Gauss * dijo: "la Matemática es la reina de las Ciencias y la Aritmética, la reina de las Matemáticas", el dicho, a la distancia temporal de más de un siglo y medio jamás fue desmentido y hoy se debe reconocer que fue una profecía.

La Matemática va invadiendo, poco a poco, vastos dominios de las demás ciencias puras y aplicadas y, seguramente, esta útil intrusión no tendrá fin. Creemos que ella se debe, principalmente, al alto grado de abstracción de sus concepciones el cual, permite al pensamiento crear modelos mentales con entidades ideales: símbolos, números, figuras geométricas, estructuras, con las cuales pueden representarse las más complicadas relaciones existentes entre las cosas.

De este modo organiza un verdadero lenguaje simbólico rigurosamente lógico para los iniciados que sólo podrá ser comprendido por muchos mediante la difusión por la enseñanza, particularmente la escolar, y utilizado por aquéllos que promueven el progreso y el bienestar social.

2. — *El número natural,* quizá tan antiguo como el género humano, ha llegado a ser uno de los conceptos abstractos más importantes y fecundos que, elaborado por raras inteligencias, constituye el fundamento de grandes dominios de la matemática actual. Entre ellos está el de la Aritmética, de antigua e ilustre prosapia que, como ciencia del número, explora un campo inagotable el cual ofrece, a cada paso, al interesado, sorpresas de incomparable belleza.

* Karl Friedrich Gauss (1777-1855), matemático, astrónomo y físico, en cuya ciudad natal, Brunswick, se erigió un monumento a su memoria que descansa sobre un zócalo de diecisiete lados iguales. Este extraño pedestal no fue un capricho del escultor; recuerda un dificilísimo problema de geometría que Gauss fue el primero en resolver cuando tenía diecinueve años.

La Aritmética es, de las pocas ciencias, la que ha logrado formarse un lenguaje propio perfecto, *la numeración*. Con un número reducido de signos puede representarse, de un solo modo, cualquier número.

Así, en el *sistema decimal*, bastan las diez cifras: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, que representan los diez primeros números naturales a partir del cero.

Todo número natural mayor que nueve es una *sucesión* de cifras y, recíprocamente, toda sucesión de cifras es un número.

La escritura es una representación, con *letras*, del lenguaje hablado; toda palabra es una sucesión de letras, pero no toda sucesión de letras es una palabra. Para saberlo es menester consultar un diccionario.

3. — No sólo por esta importante razón es perfecta la numeración, también lo es por otra. Cualquier número natural mayor de uno, puede tomarse como *base* de un sistema de numeración.

Entre todos ellos hay uno, el más económico, pues sólo necesita de dos signos. Es el sistema *binario*, en el cual se emplean las cifras 0 y 1 (cero y uno).

Todo número en esta base es una sucesión de *unos y ceros*. Se emplea por esta razón, en las computadoras electrónicas.

Por ejemplo, en el sistema binario
la base 2 se escribe 10
el número 3 se escribe 11
el número 10 se escribe 1010
el número 3781 se escribe 111011000101

¡tiene doce cifras! Este inconveniente está sobradamente recompensado por las muchas ventajas que ofrece, una de ellas es ideal para maestros y alumnos; las tablas de adición y multiplicación se reducen al cero y al uno:

	0	1
0	0	1
1	1	10

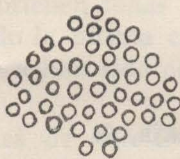
Tabla de adición

	0	1
0	0	0
1	0	1

Tabla de multiplicación

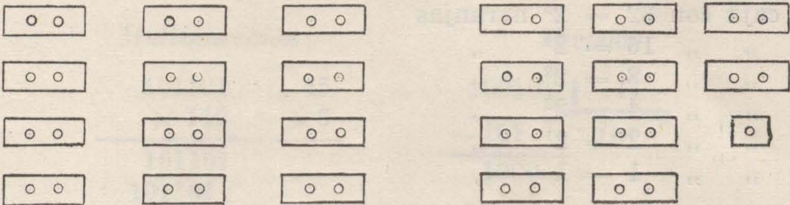
4. — Para escribir en base dos el número de objetos de una dada colección o conjunto, basta saber contar hasta *dos*.

Por ejemplo, supongamos, para fijar las ideas, que el conjunto de circulillos de este cuadro representa otras tantas naranjas.



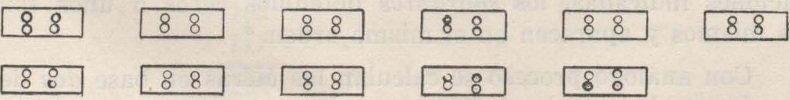
Distribuyamos éstas en cajas de dos naranjas cada una y pongamos las que sobran, en otra caja, la cual quedará vacía o tendrá una sola naranja; anotemos este resto el cual es *0* o bien *1*

Se obtienen las siguientes cajas:



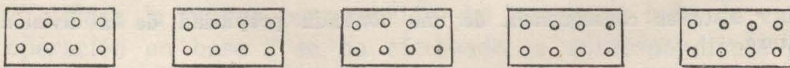
Sobra una naranja, *1*.

Distribuyamos nuevamente el contenido de cada dos cajas en otra, resulta:



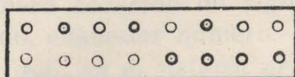
No sobra ninguna caja, *0*.

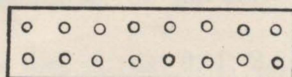
Distribuyamos, del mismo modo, el contenido de cada dos de estas cajas en otra:



Sobra una caja, *1*.

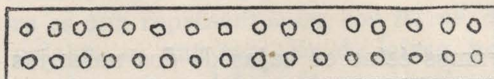
Así siguiendo, obtenemos finalmente





Sobra una caja, *1*.

No sobra ninguna caja, *0*.



Queda una caja, *1*.

El número *n*, de naranjas es, en base 2,

n = 101101

o sea contados en la base diez, empezando por la última caja tenemos:

1	caja	con	32	= 2^5	naranjas
0	,,	,,	16	= 2^4	,,
1	,,	,,	8	= 2^3	,,
1	,,	,,	4	= 2^2	,,
0	,,	,,	2	= 2^1	,,
1	,,	,,	1	= 1	,,

En total n = 45, que puede escribirse de una sola manera en la forma

$$45 = 1.2^5 + 0.2^4 + 1.2^3 + 1.2^2 + 0.2^1 + 1$$

Este resultado es completamente general, pues se demuestra fácilmente que, de cualquier forma que se realicen las operaciones indicadas, los *sobrantes* obtenidos ceros o unos son los mismos y aparecen en el mismo orden. *

Con análogo proceso se calculan las cifras en base *dos* de un número dado en base *diez*.

Se determina la parte entera de la mitad del número; la primera cifra del número, en base dos, es el resto *obtenido*, o sea la que corresponde a la cifra de las unidades en el sistema decimal.

* Esto es consecuencia de una conocida propiedad de la división entera.

Se procede análogamente con la mitad resultante y el nuevo resto es la segunda cifra del número en base dos, o sea la que corresponde a la cifra de las decenas en la base diez.

Así siguiendo se obtienen todas las cifras del número en el sistema binario siendo la última cifra, la última mitad, la cual es *1*. De esta manera han sido obtenidas las de los números en *(3)*.

5. — Las operaciones de *adición, sustracción, multiplicación* y *división* se realizan cómodamente con las reglas usuales análogas a las de la numeración decimal. He aquí unos ejemplos

Adición

```
 101101    45
+   110   + 6
-------   ---
 110011    51
```

Sustracción

```
 101001    41
- 10101   -21
-------   ---
  10100    20
```

Multiplicación

```
   101101     45
  ×   110    × 6
---------    ---
  101101
 101101
---------
100001110    270
```

División

```
100101 | 111
-101   |----
----   | 101
 1000
 -101
 ----
   111
  -101
  ----
    10
```

```
37 | 7
   |---
 2 | 5
```

Prueba

```
   101
 × 111
------
   101
  101
 101
------
100011
 + 10
------
100101
```

Para la mayor comprensión del lector, al lado de cada operación en base *2* se ha efectuado la correspondiente en base *10*.

6. — Mediante sucesivas divisiones y multiplicaciones por 2 y una adición, los antiguos egipcios obtenían el producto de dos números enteros cualesquiera de la manera que vamos a indicar. Supongamos que se trata de 51 x 37.
Se procede así:

Se escriben en sendas columnas 51 y 37; a continuación de 51 la parte entera de la mitad, que es 25 y en la columna de 37 el doble de éste que es 74. Así siguiendo hasta que en la primera columna se llegue a 1. Se tachan los números pares de la primera columna y los correspondientes de la segunda, o sea los que están en las mismas líneas. Se suman los restantes de la segunda columna y el número obtenido es el producto buscado:

51	37
25	74
~~12~~	~~148~~
~~6~~	~~296~~
3	592
1	1184
	1887 = 51 × 37

Al mismo resultado se llega partiendo a la inversa, es decir, poniendo:

37	51
~~18~~	~~102~~
9	204
~~4~~	~~408~~
~~2~~	~~816~~
1	1632
	1887 = 37 × 51

Todavía se usa este método en algunos países de Europa y de Asia. La demostración de este curioso procedimiento es muy simple. En efecto en la primera multiplicación 51 × 37 escribamos 51 en base 2, resulta, (4)

$$51 = 1.2^5 + 1.2^4 + 0.2^3 + 0.2^2 + 1.2^1 + 1$$

Entonces multiplicando por 37 los dos miembros de esta igualdad y aplicando la propiedad *distributiva* de la multiplicación, con respecto a la adición,

obtenemos:

$$51 \times 37 = (1.2^5 + 1.2^4 + 0.2^3 + 0.2^2 + 1.2^1 + 1) \times 37$$

$$51 \times 37 = 2^5 \times 37 + 2^4 \times 37 + 2 \times 37 + 37$$

Que son los cuatro sumandos del cálculo precedente.

En el caso del producto 37 $\times$ 51 es el número 37 el que debe expresarse en base 2.

$$37 = 1.2^5 + 0.2^4 + 0.2^3 + 1.2^2 + 0.2^1 + 1$$

Diciembre de 1964.

NOTA — El lector puede consultar en el número 10, página 99, de "ELEMENTOS, revista matemática para la enseñanza media" editada por los profesores José Banfi y Alfredo B. Besio, Buenos Aires, el interesante artículo de George Papy, sobre la misma cuestión, en donde se aconseja enseñar cuanto antes la numeración binaria.



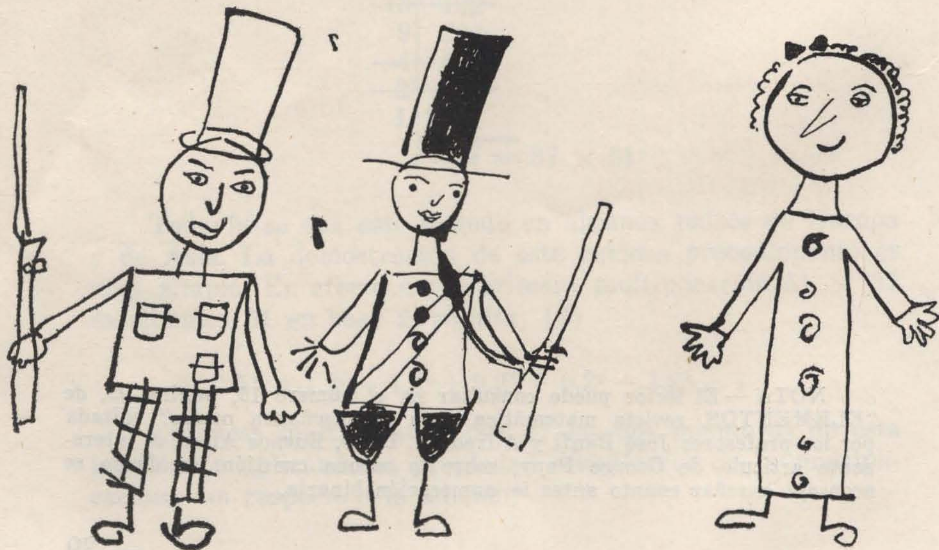
EL TITIRITERO

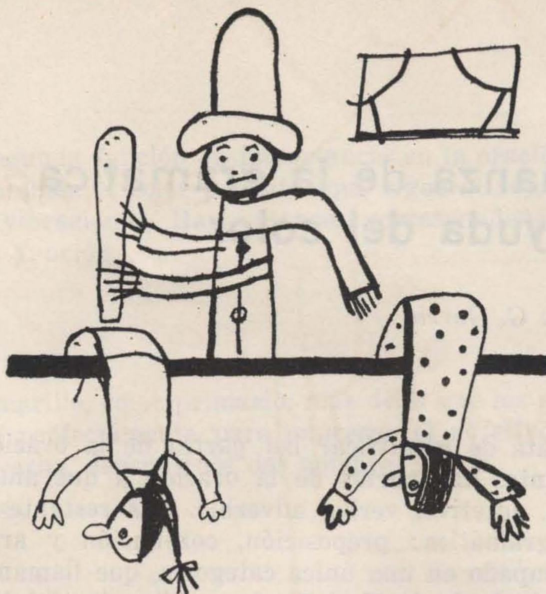
por LUIS RICARDO FURLAN.

Maese Alegría,
el titiritero,
alza el tabladillo
en Plaza de Sueño.

Llega a medianoche
en un carro viejo
y ya, laborioso,
dispone su juego.

Ilustró ESTELA SERRA DE PANIER





De unas calabazas
y trozos de género
y estopa y estopa
nacen los muñecos.

Con hábiles manos
anima los gestos,
da la voz más dulce
o el grito del miedo.

Desde finos hilos
muévenlos sus dedos,
ya en hadas o brujas,
reyes o labriegos.

Suena la campana
a la hora cero:
duermen en sus casas
los niños del pueblo.

Maese Alegría
espera en silencio.

¿Se abrirán las puertas
y vendrán a verlo?

Pero sólo asisten
la vara de cedro,
el gallito loco,
la hormiga y el viento.

(Como en las consejas
que oía al abuelo
aquí también rueda
la rueda del tiempo).

Y al abrirse el día
hallan los pequeños
la plaza, esperando
como un caramelo.

Y cerca a la fuente,
caída en el suelo,
la peluca roja
del titiritero.

Enseñanza de la gramatica con ayuda del color

por *Emilse G. Gorría*

Se trata de identificar las partes de la oración con un color distinto. Las partes de la oración a que aludimos son sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio. Las restantes que consigna la gramática: preposición, conjunción y artículo, las hemos agrupado en una única categoría, que llamamos "Señales" (terminología de Karl Bhuler, "Filosofía del lenguaje"). El "pronombre" como se sabe, de acuerdo con los mejores tratadistas, Amado Alonso, por ejemplo, no es parte de la oración y no tiene, en consecuencia, porque ser identificado con color especial. En la oración siempre figura o como sustantivo, o como adjetivo o como adverbio. En consecuencia tenemos solamente cinco partes de la oración o funciones que identificaremos con un color: 1º Sustantivo; 2º Verbo; 3º Adjetivo; 4º Adverbio; 5º Señales. Los colores elegidos no son arbitrarios, ni convencionales, sino que responden a la realidad y naturaleza de la función que quieren representar.

Tabla de colores

Color primario rojo, el de mayor número de vibraciones y por consiguiente el que produce mayor impacto en el ojo humano. Además es el color preferido del niño. El más intenso, se corresponde con la función más intensa, la más importante, diríamos fundamental, en la oración:

Sustantivo

El sustantivo o nombre (como se sabe, para Bello, el sustantivo es el único concepto independiente. Amado Alonso define el nombre diciendo que expresa la realidad, pensada con conceptos independientes. El nombre no depende de nadie, mientras que las demás funciones dependen de él.

Verbo

La segunda función en importancia en la oración. El color azul es también el color primario que sigue al rojo por el número de vibraciones. Hay entonces correspondencia entre el color y la función.

Adjetivo

El amarillo, color primario, más débil que los anteriores y que sirve perfectamente para expresar el adjetivo, (función, como el verbo, dependiente del nombre).

Adverbio

Color secundario: mezcla de rojo y amarillo. Esta combinación corresponde en "cierta medida" con la génesis histórica del adverbio: se ha formado de la unión de un sustantivo (rojo) con un adjetivo (amarillo). Ejemplos: ahora (hac hora) hoy amarillo rojo (hoc die) tristemente amarillo rojo (tristemente).

Señales

Las señales, preposición, conjunción y artículo, son "palabras vacías", no tienen ningún significado o contenido semántico, por eso van en negro (ausencia de luz o sea ausencia de significación, de sentido). Su función en la oración es simplemente auncíar algo que viene, después, como la señal luminosa en la calle.

El artículo anuncia la presencia del sustantivo, prueba de ello es la sustantivación del adjetivo cuando convertimos un adjetivo en sustantivo le anteponemos artículo (lo bueno).

La preposición es señal de subordinación: encabeza los complementos.

La conjunción es señal de coordinación, cabe decir que une palabras o proposiciones que tienen el mismo valor sintáctico.

Para distinguirlas, se puede colocar encima del artículo, escrito en negro, una barrita roja que indica "señal de sustantivo". Encima de la preposición, una barrita negra, para indicar "subordinación". La conjunción tiene características cero.

Importancia del color

Al distinguir cada parte de la oración con un color (cinco en total) la oración adquiere ante el niño relieve especial. Una oración aparece ante la mentalidad concreta del niño como un "trencito" (se le sugiere la comparación). La locomotora que "arrastra" a los demás coches es el sustantivo (rojo), los vagones son en orden de importancia, el verbo (azul) el adjetivo (amarillo) el adverbio (anaranjado). Además las señales. Los niños en nuestra escuela suelen tener dificultades para la redacción. Buena parte de ello radica en la forma cómo se le enseña la gramática. Explicar —como se hace muchas veces— sustantivo, adjetivo, etc. Desconectados de la oración es no solo estéril, sino absurdo. El hombre se expresa por oraciones, por unidades de pensamiento con sentido completo. Es preciso, entonces, comenzar por la oración; darle desde el primer momento, las herramientas para que construya su pensamiento y para que advierta el valor de cada herramienta en la oración: ello puede conseguirse por medio del color, que ayudará a fijar los conocimientos y las definiciones siempre abstractas de la gramática.

Utilización de los elementos

El maestro puede utilizar un franelógrafo, encerado o bien un tablero donde insertará letras de color. Los niños tendrán para su uso el tablerito plástico y la tipografía escolar confeccionada al efecto. Irán armando sus palabras, frases y oraciones con letras rojas, amarillas, azules, anaranjadas o negras, según la función que tengan en la oración. El niño deberá escribir también en su cuaderno, pero ya entonces podrá colocar, debajo de cada palabra la función correspondiente, según el color que la palabra tiene en el tablero.

Otro tipo de ejercitación: el profesor colocará en su tablero diversas regletas de colores (en el franelógrafo, tiras de colores) y luego pedirá a los niños que las traduzcan en palabras. Si pone rojo, los niños deberán darle un sustantivo, por ejemplo "mamá". Y así en todo lo demás, hasta traducir en colores una oración. También puede hacerse el ejercicio inverso: escribir una oración y pedir que la representen en colores.

No obstante, no se crea que el niño solo reconocerá las funciones por el color: también aprenderá una definición mí-

nima (hablaremos de ella más adelante). El color vendrá, solamente, a fijar este conocimiento abstracto.

Para grados avanzados: además del color el niño podrá reconocer las funciones en la oración (me refiero a núcleo y complementos) por la ubicación en el tablero. Pongamos un ejemplo: la gran casa de la abuela se alzaba en los confines del pueblo.

Los núcleos del sujeto y predicado, ocupan el primer escalón. Sus complementos, el segundo y los complementos de los complementos, el tercero, y así sucesivamente.

Ejemplificación de una clase de gramática

(Experiencia realizada con una niña de siete años, primer grado superior)

Se le enseñó a distinguir el nombre, del adjetivo, del verbo y a reconocer y formular oraciones. (La clase duró una hora y media. La niña fue capaz de dar ejemplos de tales funciones, construir oraciones y reconocer una oración de una frase). Como no había tipografía, se le hizo escribir con lápices de franela, en cartones...

Reconocimiento del sustantivo o nombre

Se le hizo comprender que así como ella tenía un nombre, todas las cosas tenían el suyo:

—¿Qué es esto?
—Una pared
—¿Cómo se llama eso; donde estás sentada?
—Silla
—¿Y eso, donde escribes?
—Mesa

Se le hizo escribir todas estas palabras con color. La niña espontáneamente eligió el rojo.

Estas palabras se llaman "nombres". Son "nombres".

La misma niña llegó a definir el nombre (no se le dio la palabra sustantivo) diciendo que expresa "Qué son las cosas" o "Cómo se llaman las cosas".

Reconocimiento del adjetivo

—¿Qué es esto?

—Una pared

—¿Cómo es esta pared?

—Alta

—¿Qué más?

—Amplia, grande.

Se le hizo escribir estas palabras, pero se le recalcó que eran distintas a las anteriores, a los nombres. Los nombres expresan "Qué—son—las—cosas" y éstas "cómo—son—las cosas". Entonces vamos a usar color distinto. La niña eligió el amarillo. Después de escribir varios "cómo—son—las—cosas", se le dijo que esos amarillos eran "adjetivos".

Se le hizo hacer ejercicio con nombres y adjetivos. Para encontrar un adjetivo debía pensar primero en un nombre, en el nombre de una cosa y después en "cómo era".

Reconocimiento del verbo

(solo tercera persona)

—¿Qué hace tu mamá?

—Barre

—¿Qué otras cosas hace?

—Cocina, lava

—¿Qué es mamá?

(Aquí la niña no entendió la pregunta y pensó que preguntábamos la profesión de la mamá). Se le preguntó de otra manera:

—¿Con qué color escribirías la palabra mamá?

—Con rojo.

—¿Las palabras que se escriben con rojo, qué son?

—Nombres.

—Bueno, entonces escribe mamá (la niña lo escribió con rojo).

—Bueno, ahora vamos a escribir "lo que hace tu mamá", pero lo vamos a escribir con otro color, porque es una palabra distinta. ¿Te acuerdas, el rojo es?

—. . . Qué—es—esto

—y el amarillo

—cómo—es—esto

—y para qué—hace—esto, ¿qué color le daremos?

La niña espontáneamente eligió el azul. Tenía, eso sí, delante de ella, cuatro lápices de franela, rojo, amarillo, azul, negro. La niña escribió: barre, lava, cocina, con azul. Se le preguntó qué hace el perro, el gato, la maestra, es decir seres que le son familiares. Una vez que los escribió se le dijo que el azul (que—hace—esto) se llamaba verbo.

Reconocimiento de la oración

Se le pusieron delante una regleta roja y otra azul. Y se le dijo que expresara en palabras ese trencito rojo y azul. No atinó enseguida. Entonces se le indujo.

—¿Qué es el rojo
—Un nombre
—Dime un nombre
—Mamá
—¿Y el azul?
—Un verbo
—Dame un verbo
—Lava
—Todo junto. El trencito completo
—Mamá lava

Entonces se le dijo que el rojo más el azul era una oración. Cada vez que yo le pidiera una oración tenía que darme un rojo y un azul.

—¿Y qué es un rojo y un azul? (se le preguntó)
—Es un nombre y un verbo
—Entonces ¿qué es la oración?
—Es un nombre y un verbo

Es decir que la misma niña, induciéndola, llegó a dar esta mínima definición de oración.

Se le propusieron, luego, diversas combinaciones de colores, para ver si sabía diferenciar la oración de la frase. Por ejemplo, se le presentaron cuatro combinaciones de colores,

1º rojo-azul
2º rojo-amarillo
3º amarillo-azul
4º rojo-amarillo-azul

mamá lava
mamá buena
buena lava
mamá buena lava

(La conversión en palabras la hizo la niña). Reconoció solo como oración la primera combinación, rojo-azul. Respecto de la cuarta, intentó sacar el amarillo. Entonces se le dijo que aunque hubiera amarillo, siempre que estuvieran presentes, el rojo y azul, eran igualmente oración.

(Hay que aclarar que se trata de una niña de alto nivel intelectual, la mejor de su curso, y además con grandes condiciones para la pintura).

Consideraciones generales

El método (complicando, gradualmente, la teoría) puede aplicarse en toda la primaria y en la secundaria. De este modo se lograría dar unidad, a la enseñanza de la gramática en la escuela. Tiene en cuenta —es ocioso decirlo— las enseñanzas y orientación de la Gramática estructural. A los efectos de actualizar los conocimientos de los maestros de este tema, podría incluso escribirse una brevísima síntesis para su uso personal.

Otro tema interesante cuya enseñanza se facilita con este método, es la "redacción". Pongamos un ejemplo. "Composición: el aula".

1) Limitar la realidad: el maestro hará escribir todos los sustantivos que va a mencionar el alumno y que tienen relación con el aula: tiza, maestra, pizarrón, banco, lápiz.

2) Adjetivos apropiados: al lado de la lista de los sustantivos, le hará escribir el adjetivo que le convenga: tiza blanca, corta, larga, maestra buena, trabajadora, pizarrón grande, escrito con palabras (si es que ya se le han enseñado los complementos).

3) Verbos (es decir "que hace las cosas") la maestra trabajadora escribe.

4º) Oraciones: las oraciones están ya prácticamente formadas. Solo resta unirlas. Al principio será una unión por yuxtaposición. Luego a medida que progrese el nivel, se le enseñarán las conjunciones, etc. Esta composición es en realidad

una especie de inventario. En los grados superiores y para evitar estas "composiciones-inventario" se le explicará la importancia de dar unidad al conjunto por medio del enfoque.
Dejamos aquí la explicación. Creemos que con lo dicho, hay material suficiente para ver la importancia y provecho del uso del color en la gramática que nosotros hemos bautizado como: *"Gramática cinco colores"*.



Las ciencias naturales y el ideario de la conservación

por Miguel Angel Tozzi

En el devenir del tiempo, el hombre rara vez piensa que es parte integrante del medio que lo rodea y que se halla indisolublemente unido a él por vía de subordinación y no como general y equivocadamente estima, de ordenador (en su sentido lato). Esta errónea concepción ha traído innumerables dificultades al género humano a través del período histórico y aún hoy, nos amenaza con penurias y contratiempos. La actitud del hombre frente a la naturaleza adquiere una trascendencia que pocos alcanzan a comprender y sin embargo de ella depende en medida importante la felicidad y el bienestar de los pueblos. Los recursos naturales, su calidad y cantidad son fuentes inagotables de prosperidad pero también la deficiente administración de ellos, motivo de pauperismo, desequilibrios sociales, fuente de violencias que se reflejan en los más variados campos de la actividad humana. Es que así como el hombre debe considerarse en donde y en cualquier lugar en que se halle que *depende de la tierra y sus recursos*, también tendrá en cuenta que es un ser social y que sus actos tienen una trascendencia que inevitablemente se hace sentir en la totalidad de la misma con sus aciertos o con sus errores. *El hombre domina a la naturaleza por la conservación de los recursos naturales, no por la destrucción.*

"La bancarrota de recursos naturales ha destruido varias civilizaciones en el pasado, no hay razón para pensar que nosotros escaparemos a ese destino, a menos que cambiemos nuestras prácticas" (Bernard M. Baruch).

¿Quién es capaz de cambiar esas prácticas? Un hombre, un sistema o una conciencia desarrollada armónica y colectivamente.

Es posible inculcar en los individuos con predisposición positiva del ser respecto del reino natural que lo rodea.

La respuesta solamente la posee *la escuela*, ella es la depositaria de todas las potenciales situaciones venideras de los que hoy niños, mañana en la amplitud de la patria laborarán su grandeza.

Este es el valor "social" de una buena enseñanza, este es el fin utilitario de insospechadas proyecciones redituado por la ciencia más pura que pueda concebirse en el ámbito escolar. Porque un correcto estudio de la naturaleza se orquesta con el ideario de la conservación de los recursos naturales.

Se entiende por recursos naturales todos aquellos bienes naturales correspondientes al reino vegetal, mineral y animal... que atesora el te-

rritorio de un país. Estos capitales naturales pueden ser o no renovables; así por ejemplo, una explotación minera puede agotar la vena de su yacimiento sin que el mineral pueda seguir beneficiándose en lo futuro. Distinto es el caso de las tierras de labranza, por ejemplo, donde su agotamiento puede ser evitado con la asistencia técnica adecuada, lográndose en aquellos suelos muy afectados por la erosión excelentes resultados de rehabilitación para el aprovechamiento como tierras de cultivo.

Estos dos ejemplos se refieren a los recursos no renovables y renovables relacionándose ambos íntimamente con el principal agente desencadenante del desequilibrio natural: el hombre; en el primer caso la necesidad agota un bien natural imposible de recuperar en lapso razonablemente mediato; en el segundo la actividad incontrolada e intensiva empobrece la feracidad del suelo. Se distingue claramente la importancia que esas fuentes de riqueza tienen en la siempre creciente evolución de los pueblos. Si se hace necesario algún otro comentario diremos que los recursos renovables no deberían ofrecer ninguna dificultad al hombre moderno, sin embargo las pérdidas físicas por las malas prácticas en la agricultura, la acción destructora de los agentes climáticos aliada a la anterior; el sobrepastoreo, la explotación antirracional de los bosques, etc., evidencian que no hemos sabido aprender la dura lección que la historia, a través de las civilizaciones hasta nuestros tiempos, nos ha enseñado.

La acción despiadada del hombre especialmente dirigida al talado de los bosques y destrucción de la cubierta verde, cambia las características de los suelos de tal manera que al correr de los años y por un proceso retrocedente se trasforman en regiones agotadas e inútiles.

Pero no solamente se favorece la erosión y con ella la pérdida de cuantiosa riqueza de explotación sino que se rompe el equilibrio natural con los seres que pueblan la zona (vegetales y animales) destruyendo la relación de los organismos con el ambiente natural. Dichos organismos silvestres son parte del equilibrio natural de cada región y configura con el "habitat" una unidad que es menester variar dentro de los límites tolerables.

Tener noción de ello significará estar en buena disposición para salvaguardar los recursos naturales.

Las tierras de toda nación constituyen una unidad indivisible y exige para no perturbarla una adecuada utilización de ses bienes para que beneficie al mayor número de personas por el período de tiempo más largo.

Tratándose de recursos no renovables deberán tenerse en cuenta las características y problemas que cada uno de ellos han de presentar, y que variarán según hablemos del petróleo del carbón, de minerales estratégicos o críticos.

En estos casos desde las prácticas exploratorias y de explotación, el control de la comercialización hasta el dictado de normas legales configuren las medidas adecuadas para lograr el buen éxito deseado.

Insistiremos antes de continuar que el concepto de la conservación no significa mantener inactivo el capital natural de que se dispone, antes bien en característica distintiva *la utilidad* que brinda a la comunidad por el mayor tiempo posible en condiciones óptimas. Para lograrlo se necesita de modernas técnicas y elementos, contar con expertos profesionales y muy especialmente con la adecuada mentalidad o conciencia que haga posible se cumplan los planeamientos y proyectos que exigen la conservación.

En mi opinión el buen éxito de estos métodos recide en la buena disposición de cuantos deben intervenir juntamente con los técnicos en los programas de conservación.

El profesional conoce y vive la situación de manera que está excluido de la misma, por otra parte, este núcleo es por lo común muy reducido y ocurre generalmente que su gravitación en el seno de la sociedad es mínima. Es el total de la población a la que necesariamente se debe instruir en el ideario de la conservación, de ella surgirán los elegidos

que, en su momento, legislarán desde los altos cargos los destinos del país, y los funcionarios que resolverán la aplicación de las ordenanzas y reglamentaciones. Esta multitud de personas que esparcidas por todo el territorio gravitan en el quehacer del país y tiene una importancia capital es la que desconoce el ideario de la conservación; en tales circunstancias no existen garantías de una correcta acción respecto de los bienes naturales a administrar.

Cuando todo maestro y profesor tenga *conciencia del ideario* lo tendrán también los médicos y los abogados, los artistas, los profesionales todos, los comerciantes y los industriales. Considerando el sistema republicano de gobierno y los avatares de la política algunos ocuparán cargos directivos y es posible que en determinadas circunstancias se vean abocados a problemas del resorte de la conservación de la naturaleza. Entonces no será sorprendido ni caerá en el ridículo de tomar medidas desatinadas. El recuerdo de las normas elementales aprendidas en los años de estudio lo acercarán a los organismos y personas capacitadas para hallar las soluciones más adecuadas rechazando los consejos de los oportunistas e incapacitados.

Para cumplir una acción de tamaño trascendencia es imprescindible la formación de una conciencia ciudadana respecto del ideario de la conservación y el medio más adecuado a que podremos recurrir será:

1. — Una correcta enseñanza de las ciencias naturales en todos los ciclos de enseñanza, en que se vincule al educando con la naturaleza.

2. — Incorporar programas que difundan el ideario de la conservación de los recursos naturales en los ciclos primario, secundario y universitario.

La estrecha vinculación de las ciencias naturales y el ideario es notoria, no pueden rendir óptimos resultados los programas del ideario si se descuida la enseñanza de las ciencias naturales.

Si deseamos superar racionalmente muchos de los inconvenientes que la actividad del hombre ha provocado al destruir el equilibrio natural será indispensable iniciar con la mayor premura la recuperación de la enseñanza de estas ciencias.

El país que desconoce al ideario favorece su empobrecimiento y sella el destino de pueblo elegido para la insatisfacción, el subdesarrollo y aun el hambre.

Es a la escuela, en todos sus grados, a la que incumbe la responsabilidad y nobilísima misión de dar una respuesta acertada a este impostergable problema.

Acerca de la conservación:

De los países latinoamericanos, México viene desarrollando desde hace un tiempo en las escuelas normales superiores las materias de la conservación de los recursos naturales y no es de extrañar por cuanto en Estados Unidos, en el Colegio de Agricultura de la Universidad de Cornell, se desarrolla el curso para maestros como parte de la conservación.

Pero lo que más nos interesa, sin lugar a dudas, es la experiencia provechosa que nos brinda el plan confeccionado por el Prof. Enrique Beltrán para *el curso obligatorio* de los estudiantes de Ciencias Biológicas, Física, Química y Geografía. El plan propuesto por el Prof. Beltrán es para los cursos de profesores secundarios, pero lo ideal reside en la implantación en las escuelas normales de donde egresan los maestros, con las adaptaciones que resultarán más convenientes.

Los temas desarrollados son los que siguen:

I. — *Historia de nuestro planeta*
- 1. — Formación de la tierra.
- 2. — Origen de los diversos recursos naturales
- 3. — Aspecto primitivo de nuestro globo antes de la aparición del hombre.

II. — *Recursos naturales*
- 1. — Connatoción del concepto.
- 2. — Razones por las que deben protegerse los recursos naturales.
- 3. — Necesidades de orientar a los maestros.

III. — *Diversos recursos naturales*

1. — Distintas formas de clasificarlos.
2. — Política de conservación.

IV. — *Los recursos no renovables*

1. — Características peculiares y problemas inherentes.
2. — Algunos recursos no renovables de gran importancia.
   a) Petróleo
   b) Carbón
   c) Minerales diversos

V. — *El suelo*

1. — Definición y características.
2. — Clasificación de los suelos.
3. — Causas de su destrucción.

VI. — *El agua*

1. — Origen, ciclo y diversas clases.
2. — Aguas continentales y su importancia.
3. — Diversas formas de aprovecharlas.
4. — Problemas de contaminación de las aguas.
5. — Medidas para la conservación y protección.

VII. — *Encología*

1. — La tierra y los seres que la pueblan (animales y vegetales).
2. — Los organismos y su ambiente.
3. — Conceptos ecológicos fundamentales.
4. — Los organismos silvestres y su equilibrio en la naturaleza.

VIII. — *Bosques y praderas*

1. — Diversos tipos; distribución e importancia.
2. — Plagas e incendios forestales.
3. — Sobrepastoreo y la destrucción de las praderas.
4. — Medidas de protección de bosques y praderas.
5. — Explotación científica de los bosques.

IX — *La agricultura*

1.— Suelos apropiados e inapropiados para la agricultura.
2. — Medidas de protección del suelo; abonos mejoradores.
3. — Destino de áreas para usos no agrícolas.

X. — *La caza y la pesca*

1. — La caza y los problemas de conservación.
2. —Las aves silvestres.
3. — Los animales acuáticos y la pesca.
4. — La pesca de agua dulce y la psicultura.
5. — La pesca marina y el aprovechamiento industrial de sus productos y subproductos.
6. — La utilización de plantas acuáticas y sus problemas.

XI. — *El hombre*

1. — El hombre como recurso natural.
2. — Problemas de conservación de la especie humana.
3. — Adaptación al medio físico y social.

XII — *El valor estético de la naturaleza*

1 — Importancia del concepto.
2. — Parques nacionales y otras formas de protección.
3. — Los amantes de la naturaleza y su contribución a la conservación.

XIII. — *Problemas sociales y económicos*

1.— Los intereses creados y la conservación

2. — El crecimiento de poblaciones y vías de comunicación.
3. — Diversos problemas sociales y económicos.

XIV. — *Enseñanza de la conservación*

1. — Necesidad de crear una conciencia del problema.
2. — La propaganda extraescolar.
3. — La enseñanza de la conservación en las escuelas:
   a) En las escuelas primarias
   b) En las escuelas secundarias
   c) En las escuelas profesionales
4. — Acción de la escuela en los problemas de conservación.

Agreguemos al plan precedente el de la National Education Association de EE. UU. que abarca los temas:

A. — Formación del suelo;
   a) Agentes físicos que desintegran la roca;
   b) Agentes de descomposición química;
   c) Agentes de trasporte.

B. — Distribución de los suelos en el país.

C. — Agotamiento del suelo.

D. — Prácticas para la conservación del suelo.

E. — Necesidad de la conservación.

Otras instituciones educacionales del extranjero desarrollan planes tendientes a la preservación de la vida silvestre, los recursos hidráulicos, etc.

En nuestro caso más que la elección del plan más adecuado será importante asegurar la urgencia de establecer buenos programas de ciencias naturales y encarar la implantación de cursos relativos a la conservación de los recursos naturales.

Lejos de haber alcanzado metas avanzadas como las antes señaladas, en nuestro país impartimos una enseñanza inadecuada y fragmentada de las ciencias naturales y desconocemos la segunda.

El nombre de la República Argentina

La Academia Argentina de Letras recibió un oficio de la Dirección General de Cultura, en el cual solicitaba que esa Corporación reiterase el acuerdo trascripto en el Boletín de la Academia Argentina de Letras, tomo 19, Nº 73, páginas 340-41, de julio a setiembre de 1950, por el cual se establece que nuestro país debe denominarse "La Argentina" y no "Argentina".

Con motivo de esa solicitud, el cuerpo académico decidió que el señor Asesor Técnico de la Corporación, académico don Luis Alfonso, ampliara dicho acuerdo.

La ampliación del informe solicitado es la que sigue:

La Academia Argentina de Letras, en la sesión del 13 de octubre de 1938, al estudiar una consulta del señor académico don Ramón J. Cárcano, resolvió contestar que el nombre correcto de nuestro país es el de *República Argentina*, que por elipsis del sustantivo suele decirse habitualmente *la Argentina* y que la denominación *Argentina*, sin artículo y sin sustantivo, es incorrecta y debe ser evitada (*Acuerdos acerca del Idioma*, I, 83-89). En otro acuerdo, tomado el 27 de setiembre de 1950, la Academia reiteró su decisión anterior, sintetizó los fundamentos de su dictamen e insistió en que siendo incorrecto el empleo de *Argentina*, en vez de *República Argentina*, convendría que el Poder Ejecutivo adoptara las providencias necesarias para que no se continuara incurriendo en tan reprensible abuso (*Acuerdos*, 231-242).

La Academia, en sus dos acuerdos, tuvo en cuenta razones jurídicas, gramaticales e históricas.

1) La Constitución Nacional establece categóricamente que los nombres oficiales del país son los de *Provincias Unidas del Río de la Plata*, *República Argentina* y *Confederación Argentina*. Las denominaciones *Provincias Unidas del Río de la Plata y Confederación Argentina* han caído en desuso. Estaban demasiado vinculadas con las luchas políticas entre unitarios y federales, los primeros preferían *Provincias Unidas del Río de la Plata*, que hacía resaltar la unidad de los antiguos territorios del Virreinato; los segundos *Confederación Argentina*, que ponía en relieve el hecho de que, políticamente, el país estaba formado por la unión de

estados autónomos, cuyos derechos debían respetarse. Por eso, el presidente Santiago Derquí, en un decreto dado en Paraná, el 8 de octubre de 1860, dispuso que "habiendo resuelto la Convención Nacional ad-hoc que para designar la Nación puedan indistintamente usarse la denominación Provincias Unidas del Río de la Plata, República Argentina o Confederación Argentina; y siendo conveniente a este respecto establecer uniformidad en los actos administrativos; el gobierno ha venido en acordar que para todos estos actos se use la denominación "República Argentina". Es la práctica que subsiste hasta hoy. No puede discutirse, por lo tanto, cuál es el nombre de nuestro país, considerado en su aspecto legal. Las leyes, buenas o malas, se hacen para ser cumplidas, no para que se las ignore o se las quebrante.

2) Al eliminarse el sustantivo *República*, se sustantivó el adjetivo que lo acompañaba por la adición del artículo o de otro determinante. Es uno de los procedimientos habituales, aunque no el único, de la sustantivación: *el argentino*, *la argentina*, por *el hombre argentino*, *la mujer argentina*; *el negro*, por *el perro negro* (Federico Hanssen, *Gramática Histórica de la Lengua Castellana*, 475), *el Greco*, don Pedro *el Cruel*, Ricote *el Morisco*, Fernando de Herrera *el Divino*, *la Rural*, por *la Sociedad Rural*; *el Palatino*, por *el Monte Palatino* (*Palatinus collis*, en latín); *las Afortunadas (Fortunatae insulae)*; "*Las hermosas* de la venta dieron la bien llegada a la *hermosa doncella*" (Cervantes, *Don Quijote*, parte primera, cap. XLII, ed. de Francisco Rodríguez Marín, 1927, III, 281), etc. En tales casos es obligatorio el uso del artículo. Así como no se dice *fui a Rioja*, por *fui a la Rioja*; *recorrí Pampa*, por *recorrí la Pampa no conozco Patagonia*, por *no conozco la Patagonia*; *sigo la ruta de don Quijote de Mancha*, por *sigo la ruta de don Quijote de la Mancha*, etc., tampoco se dice *voy a Rural*, por *voy a la Rural*; *subí a Palatino*, por *subí al Palatino*; *admiro a Greco*, por *admiro al Greco*, etc.

No puede aceptarse la hipótesis de que *la Argentina* sea una construcción galicada, análoga a *la América*, *la Francia*, *la España*, etc. Se comete un galicismo cuando se antepone innecesariamente el artículo al sustantivo, pero no cuando se lo utiliza para sustantivar el adjetivo. Aun en el primer caso, no siempre a de condenarse la anteposición del artículo. Debe admitírsela, según indica Rufino J. Cuervo [1], cuando el énfasis lo exige, como en este pasaje de Quintana: "Los dos príncipes, que hasta entonces habían dado a *la Europa* el espectáculo del rencor, de la venganza y de la mala fe, lo dieron entonces de confianza, de estimación y de amistad", o cuando el nombre geográfico va acompañado de otros determinantes, por ejemplo: "La Reconquista es, quizá más que una guerra, un período histórico, cuyo verdadero significado sólo puede apreciarse si se considera *la España Medieval* como una frontera entre las civilizaciones islámica y europea... *La España del Norte*, dividida en diminutos reinos bárbaros, es al poderoso y refinado Califa de Córdoba lo que hoy las tribus marroquíes al Presidente de la República francesa. *La España islámica* da entonces al mundo sus filósofos, astrónomos, matemáticos, místicos, poetas e historiadores" [2].

3) Las denominaciones *República Argentina* y *la Argentina* nacen de las entrañas mismas de nuestra historia. Como lo indica don Angel de Senblat, en un excelente estudio [3]. *La Argentina*, en su acepción geográfica, apareció en 1801 en el primer periódico argentino: el *Telégrafo Mercantil, Rural, Político e Historiográfico del Río de la Plata*, fundado por el coronel Francisco Antonio Cabello. Uno de los colaboradores del Telégrafo, el abogado cordobés José Eugenio del Portillo, que firma con el anagrama Enio Tullio Grope, usa profundamente *la Argentina* como nombre del país: el *Telégrafo* es "el primer folio volante que ha disparado en su infancia literaria esta preciosa capital de *la Argentina*"; Buenos Aires es "la muy noble y muy leal capital de *la Argentina*"; Juan de Garay fue "Gobernador y Capitán General de toda *la Argentina*"; "los argentinos son los primeros que deben esparcir las mejores y certificadas luces" sobre todas las regiones del Virreinato, entre ellas "las costas de *la Argentina* y territorios de Buenos Aires, Paraguay y Tucumán". Y hasta delimita su extensión dentro del Virreinato: "las historias particulares de conquista y población de *la Argentina*, en cuanto comprende las provincias de Buenos Aires, Paraguay y Tucumán, son harto desconocidas"... "*La Argentina* o el Reino de la Nueva Vizcaya comprende propiamente las dilatadas gobernaciones del Río de la Plata, Tucumán y Paraguay".

República Argentina, antes de ser el nombre oficial de nuestro territorio, fue su nombre poético. Como tal lo emplea Francisco Acuña de Figueroa, en su *Diario Histórico del sitio de Montevideo*, escrito de 1812 a 1814, cuando se refiere a las burlas de los realistas de Montevideo por los fracasos navales del Gobierno de Buenos Aires.

Gaste millones de pesos
La República Argentina,
Agote del Famatina
Ese mineral tan vasto,
Que a pesar de tener barcos
No podrá tener marina.

La denominación debió de ser corriente entre los escritores rioplatenses, pues aparece en otros textos poéticos, por ejemplo: "Y veré, si mi aliento no termina, / Esa altiva pirámide abatida, / Rubor de la *República Argentina*" (Domingo de Azcuénaga, *Soneto*); "Os saluda la paz, y a los reflejos, / De su lumbre divina, / Triunfante, y de ambiciosos respetada, / Libre, rica, tranquila, organizada, / Ya brilla la *República Argentina*" (Juan Cruz Varela, *Canto al Triunfo de Ituzaingó*) [4].

No tardó en difundirse. El 24 de diciembre de 1826, el Congreso General Constituyente, reunido en Buenos Aires, desde diciembre de 1824, sancionó la "Constitución de la República Argentina". Desde este momento hasta nuestros días, quedó consagrado el nombre de *República Argentina*, así como las denominaciones elípticas *la República* y *la Argentina*. Las tres se encuentran constantemente en leyes, decretos, documen-

tos oficiales y privados, artículos periodísticos y trabajos literarios de los más variados géneros.

Argentina, por *República Argentina*, es de uso reciente. No se ha determinado aún la fecha de su aparición, pero parece ser posterior a la segunda guerra mundial (1939-1945). Se supone que probablemente nació, por influencia del inglés de los Estados Unidos, en las prácticas parlamentarias de la UN. En las listas alfabéticas de países, la República Argentina fue colocada en la *a* lo que trajo como consecuencia la desaparición del sustantivo *República* y del artículo *la*. El periodismo y la diplomacia se encargaron de difundir la innovación, que, como se ve por los antecedentes expuestos, contradice usos que remontan a los comienzos de nuestra nacionalidad. Sustituir los nombres seculares de *República Argentina* y *la Argentina* por el neologismo *Argentina*, significa renegar de nuestra tradición y, por lo tanto, de nuestra historia.

[1] Rufino J. Cuervo, *Apuntaciones Críticas*, 359.

[2] Salvador de Madariaga, *España* (Buenos Aires, *Editorial Sudamericana*, 1942), 30-31. V. también Rafael María Baralt, *Diccionario de Galicismos*, ed. de 1855, 68.

[3] Angel Rosemblat, *Argentina, Historia de un Hombre*. (Buenos Aires, *Editorial Nova*, 1949), 33. En este título, como en el del poema compuesto por Martín del Barco Centenera, *Argentina* está usada como adjetivo, no como sustantivo.

[4] V. Angel Rosemblat, op. cit., 23-41.



Busto del profesor Adolfo van Gelderen, primer director de la Escuela Normal de Profesores y fundador de su Biblioteca.

La Biblioteca de la Escuela Normal

por *Ricardo Casal*

La mansión de la calle Balcarce Nº 52, donde primitivamente funcionó la Escuela Normal de Preceptores de la provincia de Buenos Aires correspondiente al distrito escolar de *la Catedral al Sur, no correspondería por su conformación edilicia a los deseos altamente progresistas, a las inquietudes estéticas, a la visión pedagógica y cultural que siempre dominaron el espíritu amplio, mesurado y decidido del director Adolfo Van Gelderen.* Esta propiedad fue alquilada a don Antonio C. Cambaceres, hermano de Eugenio, el escritor, por intermedio de su primo el doctor Eduardo Basavilbaso, ministro de gobierno en aquella sazón, quien presidía, juntamente con los señores Zavalía, Martín Berraondo, Matías de Irigoyen y Pedro Aguilar, la Comisión de Administración, Vigilancia y Asesoramiento, designada al tal efecto por el gobernador Mariano Acosta en el decreto que refrendó en 1874.

Educado durante muchos años en los claustros solemnes de la antigua Universidad Católica de Louvain, el profesor Van Gelderen había adquirido una experiencia profunda sobre el material que debe emplearse en el ámbito donde germina incesante un alto ideal de la enseñanza y con la perspectiva de ensanchar más y más los límites de una cultura sólida, y todo en mérito de una vocación intrínseca. La Universidad poseía una disciplina, una autoridad que la regía, una tradición que se revelaba a cada paso, y era ello su timbre de honor. La valiosísima y rica biblioteca que se remonta al siglo XIII, debidamente clasificada de acuerdo con los sistemas que imperaron luego, fue una de las preocupaciones del señor Van Gelderen en su destino ulterior.

Las dificultades fueron muy grandes cuando éste se hizo cargo del establecimiento . En una nota enviada al gobernador de la provincia, por intermedio de la comisión aludida, mani-

fiesta los grandes problemas que le asaltan de continuo y que trata, dentro de sus medios, de resolver, dice; entre otras cosas: "...falta local, faltan medios de enseñanza". Se advierte, implícitamente, la necesidad primordial, urgente, de que se forme biblioteca. Organizarla, enriquecerla, habrá de costar mucho trabajo; los libros son caros y escasas las contribuciones que se reciben. A los alumnos maestros no se les puede solicitar colaboración pecuniaria; casi todos son becados. De todas maneras el inspirador, el profesor Van Gelderen y sus colaboradores inmediatos, tendrían satisfacciones, modestas, es cierto, pero satisfacciones al fin. La primera gestión realizada por el director, tuvo buen éxito. Autorizado, entonces, por la Comisión Asesora del Instituto, para tomar la mitad de la casa de altos, cuya planta baja ocupa la escuela, se hace efectiva la instalación el 15 de noviembre de 1876.

"Faltan libros —apunta el director en las frecuentes notas que gira a la superioridad—; faltan libros de consulta, sin los cuales no se podrá enseñar debidamente a los alumnos maestros y a los que no lo son". Seguidamente manifiesta, a título de información, que ha conocido y visitado muchas Escuelas Normales de Holanda, Bélgica, Francia y Alemania, con algunos de cuyos directores tiene a menudo correspondencia. Además conoce el proceso y la valoración de las escuelas normales de Norte América, el sistema educacional imperante en ellas e incluso la magnífica obra de Horacio Mann, y no "trepida en declarar que seminario alguno se encuentra tan pobremente dotado como el de la provincia de Buenos Aires".

Al fin van recibiéndose algunas donaciones efectuadas por el señor Martín Berraondo, que tenía un "registro" en la calle Rivadavia esquina Esmeralda; en ese interín, el doctor Eduardo Basavilbaso cursa una nota al jefe del departamento cultural del Ministerio de Gobierno de la provincia, solicitándole la remisión de algunos ejemplares que ha editado, titulados "Registro Gráfico de la Provincia".

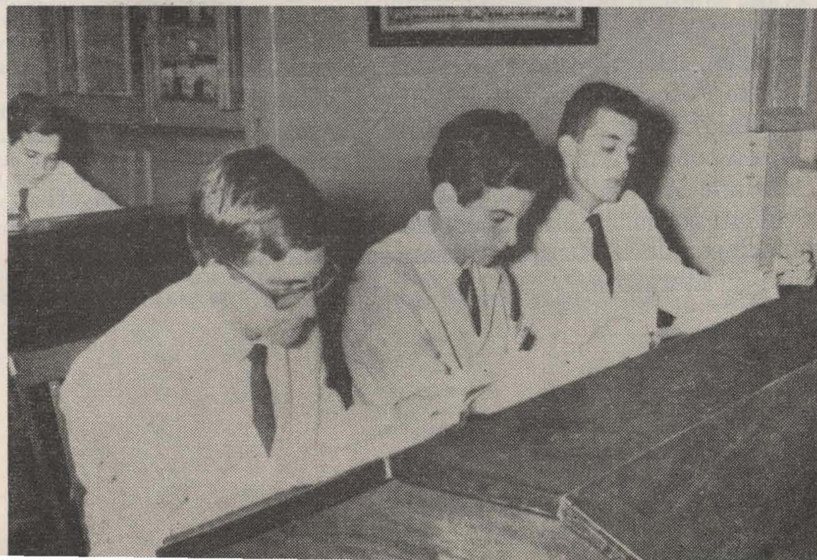
Es designado para atender la biblioteca el señor Manuel Van Gelderen, hermano del director, que desempeñaba también las funciones de secretario del instituto. Comienza a funcionar en el primer piso, sobre la calle Balcarce, desde cuya ventana podía verse la casa natal del general Balcarce, y más adentro, como escondida, como replegada, la pieza donde vivió el poeta Florencio Balcarce.

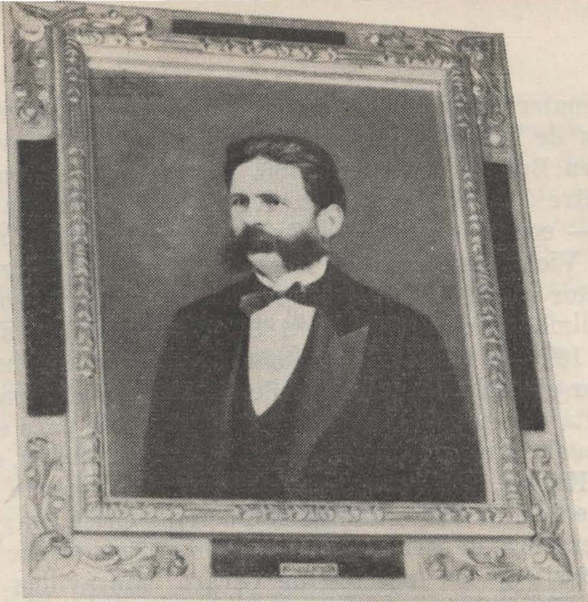
El material bibliográfico se adquiría en la memorable "Librería de Mayo", propiedad de don Carlos Casavalle, que falleció en Buenos Aires en 1906. Estaba situada en la calle Perú, entre Victoria y Alsina. A ella —nos cuenta Ernesto Morales— concurrían Carlos Guido y Spano, Adolfo Saldías, Navarro Viola, Bernardo de Irigoyen, Clemente Frigeiro, que fue director en 1897 de la Escuela Normal, y el profesor Eduardo L. Holmberg, que dictó, en 1880, Ciencias Naturales.

Por 1876 la biblioteca contaba con 617 volúmenes. Figuraban, por ejemplo, la geografía de Cossone; una obra pedagógica escrita por Adolfo Van Gelderen; un método para el estudio del idioma alemán, de Vogel; una gramática castellana, de Bello; Arte de Hablar, de Hermosilla; Colección de lectura gradual, de Sarmiento; un Catecismo de la Doctrina Cristiana; Elementos de literatura, de Fernández; Orlando el Furioso, de Ariosto; Metamorfosis de los Insectos, de Girard; Maravillas Celestes, de Camilo Flammarion; Matemáticas, de Vallejo; La Escultura, maravillas de la pintura y de la arquitectura, y Nociones Elementales de Algebra, de Fracisco Canales, obra editada por los libreros Igon Hermanos, de la calle Bolívar Nº 60.

La técnica bibliotecaria, por aquella época, reducíase, simplemente, a la tenencia de un libro índice donde se consignaban las obras por autor y materia, simultáneamente; se destinaba, asimismo un cuaderno para entradas y salidas de libros. Las obras se colocaban en los anaqueles sin orden de materia y autor, sólo por formato, buscando con ello una visión estética uniforme del conjunto, sistema que impera actualmente en la biblioteca de la Escuela Normal.

En su comienzo, no se tenía sala de lectura; la pieza era reducida, como las que se destinaron a las aulas, careciéndose de bufetes y de bancos, no obstante, como ya he dicho, los frecuentes pedidos formulados por el director Van Gelderen a la comisión.





Mariano Acosta, a la sazón Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, suscribió el decreto de creación de la Escuela Normal que ahora lleva su nombre.

Pero con el correr de los años fue enriqueciéndose y renovándose con las donaciones que efectuaron los alumnos maestros que egresaban del Instituto.

Establecida la Escuela Normal de Profesores en la calle General Urquiza y Moreno a fines de 1888, se pudo disponer de un salón amplísimo, ventilado, lleno de luz natural, con mesas y bancos para los lectores. Actualmente cuenta con 12.000 volúmenes, entre ellos, de Historia, Filosofía, Matemáticas, Literatura, Pedagogía, Higiene, Geografía. Idiomas, etc., y 800 revistas que tratan de temas educativos, corrientes filosóficas, movimientos literarios y pictóricos, debidamente clasificados por materia y autor. Es meritorio destacar que figuran también las obras escritas por los egresados, como las del poeta Arturo Samuel Dreux, fallecido prematuramente en 1910; de Pablo Pizzurno, Alfredo Grosso, Germán Berdiales, Juan Mantovani, Alberto Fesquet, José Astolfi, Hugo Calzetti, Bautista Aizcorbe, Fermín Estrella Gutiérrez, Angel Mazzei y muchos otros más.

La cooperadora de la Escuela Normal de Profesores Nº 2 "Mariano Acosta" ha colaborado de una manera harto eficaz y valiosa por los últimos años, efectuando diversas e importantes donaciones de libros que versan sobre didáctica, historia, filosofía y literatura.

Un año de labor

La política educativa del Consejo Nacional de Educación se ha inspirado en la decisión del Superior Gobierno de la Nación de dar prioridad a la educación y a la salud del pueblo. Desde sus primeros pasos se orientó hacia el logro de un mayor rendimiento del sistema educativo y a una expansión más racional de sus servicios sobre la base de: a) Un planeamiento educativo coordinado con el planeamiento del Ministerio de Educación y Justicia y con los planes de desarrollo del país; b) Un plan de construcciones escolares; c) La asistencialidad integral del escolar; y d) Un perfeccionamiento masivo y continuo del personal docente.

A estos propósitos relacionados fundamentalmente con la enseñanza primaria común, el Consejo Nacional de Educación ha sumado el objetivo de recuperar para la vida de la cultura y la capacitación para el trabajo, 1.000.000 de adultos analfabetos en el término de 4 años, mediante un Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, programa que posteriormente hizo suyo la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (Decreto Nº 8722-64). Este ambicioso plan requiere la incrementación de la productividad de la enseñanza primaria mediante una serie de medidas de buena administración escolar, tales como reajuste de secciones de grado entre escuelas muy colmadas y escuelas con escaso alumnado, creación de secciones elementales mixtas en la Capital Federal, establecimiento de escuelas nuevas, de secciones de jardines de infantes y de secciones de grado en las zonas con población en crecimiento, etc. Durante el curso 1964 se han creado: 32 escuelas, 301 secciones de grado y 176 secciones de jardín de infantes.

La supresión de los turnos llamados intermedios, iniciada durante el año, continuará en 1965 hasta su eliminación total, por constituir una forma precaria y deficiente de atender la educación primaria.

Rendimiento del sistema educativo

La necesidad de contar con una apreciación objetiva de la situación en que se encuentra el sistema escolar y de prever sus proyecciones futuras movió al Consejo Nacional de Educación a organizar la Unidad de Planeamiento de la Educación Primaria. Se ha establecido una coordinación entre ésta y el planeamiento de otros niveles y sectores de la educación nacional, lo que permitirá acrecentar la funcionalidad de la educación primaria y facilitar la consecución orientada de estudios a los niños que egresan del 6º grado. Se realizan estudios cuantitativos de conjunto en los cuales fundamentar las restructuraciones que sean necesarias para aumentar la productividad de la escuela primaria, hecho que deberá traducirse en una disminución de las tasas de repetición y de deserción y en un acrecentamiento del número de niños que concluyen su educación primaria, conforme lo determina el principio de obligatoriedad y gratuidad estatuidas en la Ley Nº 1420, de Educación Común.

En relación con lo anterior se ha hecho indispensable prestar una mayor atención a los aspectos estadísticos, instando al personal docente a dar todo el valor que corresponde al registro de los datos de matrícula, movimiento de alumnos, etc., ya que de la confiabilidad de los datos en sus fuentes depende que se conozca

el verdadero volumen de los servicios que se prestan y también el volumen de los deficits existentes.

Como contribución a este propósito, el Consejo Nacional de Educación, en colaboración con el Ministerio de Educación y Justicia, con el Consejo Nacional de Desarrollo y los organismos Internacionales de CELADE, CIENES y UNESCO, organizó un curso de Estadística Educativa para funcionarios de las oficinas respectivas de las provincias y de las dependencias nacionales.

Se observa, en general, que el sistema opera con una serie de arritmias que lo distorsionan y que habría que corregir a medida que se profundice el conocimiento del mismo en su estructura y operatividad.

Racionalización y expansión de los servicios

Ha sido preocupación del Consejo Nacional de Educación el funcionamiento interno de sus Direcciones Generales, especialmente de la División Abastecimiento y Suministros (Dirección General de Administración), la que despachó a las escuelas en el término de 180 días, 10.932 bultos conteniendo material didáctico que el Consejo encontró almacenado en sus depósitos. Se han adjudicado licitaciones por valor de $ 100.900.000.— para la distribución de materiales en 1964-1965.

Se han hecho los estudios para el funcionamiento más dinámico de la citada División, lo que permitirá en el futuro el envío periódco del material necesario a todas las escuelas de la República. Con intervención del Servicio de Organización y Métodos se ha analizado también la dinámica del Departamento de Mesa General de Entradas y Salidas y Archivo, y de la Dirección General de Personal.

Las Juntas de Clasificación Docentes han sido objeto de especial atención en reuniones regionales a fin de normalizar su funcionamiento mediante la adopción de procedimientos que aceleren y perfeccionen sus métodos de trabajo.

Es propósito que cada oficina cumpla con su misión específica de la manera más efectiva, utilizando todos los recursos modernos para alcanzar el máximo de rendimiento de las inversiones y del personal.

Construcciones escolares

El Consejo Nacional de Educación se encontró con una realidad deficitaria que dificulta y obstaculiza el desarrollo eficiente de las actividades escolares: más del 50 % de los locales que ocupan sus escuelas son alquilados y necesitan urgente reparación o sustitución por edificios que llenen las condiciones pedagógicas de higiene, amplitud y decoro que exige la escuela argentina. Para superar de una manera orgánica las condiciones en que se encuentra la edificación escolar, el Consejo se ha abocado a la preparación de un plan orgánico de construcciones escolares, con la participación de un experto del Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina que la Unesco ha establecido en México, y de un arquitecto especializado contratado por la Unesco.

Se han realizado una serie de reuniones con la Dirección General de Arquitectura y Trabajos Públicos del Ministerio de Educación y Justicia, con arquitectos del Consejo Nacional de Educación Técnica y con algunos equipos técnicos del Consejo Nacional del Desarrollo, tendientes a fundamentar la posible estructuración de un Centro de Desarrollo de las Construcciones Escolares el que tendría por objeto la investigación sobre todo cuanto tenga que ver con el espacio escolar, la elaboración de proyectos piloto de edificación para experimentar concretamente sobre las distintas regiones del país, y la formación de personal especializado en problemas de arquitectura escolar

Se ha levantado un catastro casi completo de los locales escolares dependientes del Consejo y se han volcado los datos del 92 % de sus edificios. Las labores iniciadas comprenden: elaboración de un plan y de una metodología para la programación de las construcciones escolares a nivel de la educación primaria; preparación de proyectos e iniciación de algunas obras de demostra-



Escolares en plena recreación campestre, con la presidenta del Consejo

ción de construcciones funcionales, tales como la escuela rural unitaria con casa-habitación para el maestro, albergues escolares y escuelas de funcionamiento integral con servicios de comedor, recreación, talleres, consultorio médico-odontológico, etc.

La Dirección de Planificación y Asesoramiento de la Edificación Escolar ha trabajado intensamente en la licitación de un plan de reparaciones y ampliaciones de locales escolares para su ejecución durante el receso de vacaciones 1964-1965 por un monto del orden de los 200 millones de pesos para la Capital Federal y provincias.

Asistencialidad integral al escolar

Es un hecho que los factores económicos y sociales de los bajos ingresos, la movilidad de la familia rural y el trabajo prematuro de los niños influyen desfavorablemente sobre la asistencia regular de éstos a la escuela y sobre el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación primaria.

Para contrarrestar esos factores, que influyen negativamente, ha sido indispensable la concepción de un plan de asistencialidad al escolar que comprende la adquisición y provisión de equipos de ropa y calzado, instalación de comedores escolares y subsidio a las Asociaciones Cooperadoras para la atención del servicio de alimentación a las escuelas ubicadas en las zonas más necesitadas. Este plan continuará en vacaciones mediante la utilización de las Escuelas Hogares para el intercambio y recreación de más de 7.000 escolares, además de los contingentes que utilizarán las colonias de vacaciones provistas por Sanidad Escolar. Para el refrigerio de todos los niños de la Capital Federal, la Municipalidad de Buenos Aires aportó la suma de $ 50.000.000 y, de su propia partida, el Consejo Nacional licitó, en julio de 1964, refrigerios balanceados y comidas por un monto de $ 18.000.000.

Han funcionado en la Capital Federal 12 comedores, sin contar los que sostienen las Asociaciones Cooperadoras, y desde el 1º de noviembre se ha autorizado la apertura de comedores en las escuelas que fun-

cionan con el calendario de setiembre a mayo de acuerdo con las cifras siguientes: escuelas, 282; alumnos beneficiados, 16.438; inversión, pesos 50.521.000.

Se ha promovido una mejor organización de los servicios médico-odontológicos y se ha iniciado una política de acercamiento del Consejo Nacional de Educación con la Dirección de Sanidad Escolar del Ministerio de Educación y Justicia, y con el Ministerio de Asistencia Social y Salud Pública, especialmente con su dirección de Maternidad e Infancia a la que se ha autorizado para instalar centros en las escuelas del Consejo que cuenten con facilidades para ello.

Se han estimulado además variadas actividades coprogramáticas y periescolares: concurso de manchas, coros, actividades recreativas en parques y jardines, escuela de jardinería, excursiones, visitas a monumentos, exposiciones de periódicos escolares y de libros para niños y presencia en numerosos actos de significación patriótica y artística.

Perfeccionamiento docente

Desde el comienzo del año se reestructuró la organización del Instituto de Perfeccionamiento Docente "Félix F. Bernasconi" actualizando sus materias y métodos de estudios.

Las escuelas comunes que funcionan en el mismo se han convertido en centros de experimentación con numerosas realizaciones entre las que deben destacarse los recursos para la enseñanza de las ciencias naturales y para el estudio dirigido.

Se ha estudiado el perfeccionamiento masivo del magisterio en las provincias de Jujuy y La Rioja, mediante el envío de libros y folletos a todas las escuelas nacionales de esa jurisdicción, que alcanzan a un total de 169 y 239, respectivamente. Además, se dispuso la preparación y adquisición de 500 bibliotecas mínimas, destinadas a escuelas de personal único, con libros para el maestro y para el alumno, las que serán distribuidas a comienzos de 1965.

Experiencia en la educación de adultos

La marcada deserción escolar experimentada en la escuela primaria dejó en el camino una población de niños con una débil e insuficiente preparación que luego engrosa en un porcentaje elevado las filas de los adultos analfabetos o semianalfabetos. En las escuelas para adultos también existe deserción motivada por la limitación de su horario de funcionamiento y por los cambios de los turnos laborales en fábricas, talleres y oficinas. A fin de ensayar un sistema que supere esos obstáculos, el Consejo Nacional de Educación aprobó la creación de una escuela experimental para adultos cuya característica fundamental es su funcionamiento continuo desde las 8 hasta las 21 horas, tiempo repartido en 3 turnos, de manera que el alumno, generalmente obrero o empleado, pueda concurrir en el horario más conveniente a sus intereses. Situada en el barrio de la Boca, la escuela para adultos de horario continuo se esforzará por responder a las vocaciones artísticas, especialmente musicales de la zona, para unir la enseñanza primaria con las actividades culturales y recreativas, la formación de hábitos de convivencia social y la capacitación para el trabajo.

Las escuelas de doble escolaridad

Se han mantenido las 19 escuelas de este carácter creadas con anterioridad y no se descarta la posibilidad de trasformar varias escuelas de dos turnos en escuelas de horario completo que es la que mejor responde a los intereses escolares y que, por otra parte, fue la escuela originalmente estatuida por imperio de la Ley 1420. Las dificultades de local, a medida que crecía la población escolar, obligó al desdoblamiento de los turnos —a veces de tres turnos diarios para tres grupos diferentes de niños— lo que disminuye considerablemente los efectos formativos de la escuela. Las escuelas llamadas de doble escolaridad han introducido a sus planes variadas actividades educativas, entre

ellas la enseñanza de un idioma extranjero.

Acción cultural

Se enumeran las principales actividades desarrolladas:

1. — Plan de promoción cultural, ensayado con carácter experimental en el D. E. 19, para procurar recreación sana a los niños del sector en domingos y días feriados.

2. — Exposiciones tales como: la de libros para escolares, auspiciada por la Asociación "Por una buena literatura infantil" de periódicos escolares de todo el país editados por las escuelas del Consejo, de dibujos infantiles de la Biblioteca popular Iberoamericana y de material pedagógico organizado por las escuelas particulares del D. E. 10 y por las Escuelas Hospitalarias.

3. — Publicación de la obra "El Español de la Argentina", estudio de la inspectora Sra. de Battini, destinado a los maestros de la escuela primaria.

4. — Creación del folleto "Nosotros" para estimular el intercambio entre el personal de la sede del Consejo.

5. — Las actividades periescolares han tenido una difusión considerable, con el más amplio apoyo popular, entre las que citamos:

Actos en homenaje al Día de la Madre, en escuelas y plazas.

Actos de la escuela de jardineros en parques y plazas.

Participación activa en la organización del Tercer Congreso del Niño y la Televisión.

Integración del jurado del festival de espectáculos para niños de Necochea (del 5 al 13 de enero de 1964 y del que se prepara para 1965).

Visita de una maestra argentina a Canadá y recepción de niños y de becarios de países latinoamericanos.

Material didáctico y mobiliario escolar

Mediante licitaciones que alcanzaron la suma de $ 42.000.000 se dispuso la provisión de radios a transistores (onda corta y larga), equipos de lectura silenciosa, equipos de suma y resta, mapas pizarra, globos terráqueos, bolígrafos, láminas murales impresas en colores de próceres, de escenas históricas, de regiones geográficas y de anatomía.

Aunque todavía en pequeña escala y limitada a los recursos disponibles, se ha iniciado la sustitución de los pupitres tradicionales de madera y hierro fijos al suelo, por mesas rectangulares y/o trapeciales con tapa laminada de plástico y silla independiente. También se han adquirdo escritorios metálicos para maestros, y archivadores para las Juntas de Clasificación e Inspecciones. Estas últimas renovarán también los mimeógrafos destinados a su labor de orientación técnico-didáctica.

Movimiento del personal docente

Se efectuaron 66 convocatorias para la provisión de cargos docentes (de ingreso y de ascenso de jerarquía).

Fueron resueltos 115 concursos que se encontraban demorados y, de acuerdo con sus resultados, se designaron 514 directores y vicedirectores, 2.428 maestros de grado y 352 maestros especiales.

Para escuelas de personal único y de 3ª categoría cuyos cargos resultaron desiertos en los respectivos concursos se nombraron, de conformidad con los artículos 77º y 63º, punto 25, del Estatuto del Docente, 176 directores y 40 maestros.

Movimiento de personal aministrativo

De conformidad con los concursos efectuados se procedió a la designación de 191 empleados administrativos y de 128 porteros para dependencias administrativas y establecimientos educacionales de la Capital Federal y del interior. Por decreto 1335 se promovieron 801 empleados.

Comisión del Estatuto

Se integró una Comisión permanente de estudio y con asesores naturales, los señores Inspectores Técnicos Generales, bajo la Presidencia de un Vocal del H. Cuerpo.

Tiene a su cargo la interpretación e instrucciones para la correcta aplicación del Estatuto del Docente y el estudio y dictamen de los expedien-

tes acumulados desde 1960 por falta de interpretación. Desde su constitución, el Consejo comprometió ante el magisterio y la opinión pública el más estricto cumplimiento de las leyes y a esa obligación ajustó todos sus actos.

Vinculaciones y labor de cooperación

La colaboración y ayuda de las Asociaciones Cooperadoras, de las Asociaciones de Ex-alumnos y clubes de Madres cumplieron funciones de orden económico, social y cultural dentro del ambiente escolar, facilitando eficaces y oportunas realizaciones en pro de los alumnos y de las escuelas.

Un número de benefactores que se ve estimulado por la abierta disposición del Consejo para todo aporte que redunde en beneficio de los niños, ha brindado su ayuda moral y material, donando terrenos y materiales para la construcción de locales y aun edificios listos para el funcionamiento de las escuelas.

Con la cooperación del Ejército, que facilitó camiones y soldados, fue posible hacer llegar a todas las escuelas de la República el material escolar que desde tiempo atrás estaba almacenado en la División Suministro.

La designación de cien Consejeros para integrar los veinte CC. EE. de la Capital Federal y las reuniones mensuales que se efectúan entre ellos y los miembros del Consejo Nacional de Educación para tratamiento de los problemas locales, han permitido mancomunar esfuerzos para la realización de la obra aducativa.

Todos los miembros del Cuerpo realizaron visitas a escuelas de la Capital Federal y de las provincias de Buenos Aires, Corrientes, Entre Ríos, Córdoba, Catamarca, San Luis, Salta, Jujuy, Mendoza, Santiago del Estero, Tucumán, Santa Fe, Río Negro, Neuquén y La Rioja.

Además de las que podríamos llamar visitas de rutina o de observación y conocimiento, se sumaron las referidas a actos solemnes, padrinazgos, inauguración de escuelas, imposición de nombres, habilitación de aulas, recepción de banderas de ceremonias, recordación de patronos, bodas de plata y de oro de los establecimientos educativos.

Transferencia de escuelas neuquinas

Finalmente, cabe destacar que el Consejo Nacional de Educación ha retomado la dirección y administración de las escuelas de la provincia de Neuquén que habían sido trasferidas al Gobierno de la mencionada provincia en 1961. Conforme con los decretos del P. E. y del acta suscrita entre la Presidencia del Consejo y el Gobernador de la provincia de Neuquén, el gobierno de esta última se encargará de la construcción de las escuelas rurales y de la asistencia económica y social al escolar.

Domingo Faustino Sarmiento y la escuela argentina

Fue permanente actitud del Consejo poner de relieve ante la comunidad escolar y la sociedad argentina la figura del gran maestro y el valor por él concedido a la educación primaria como basamento de toda la estructura republicana, del ejercicio de los derechos humanos y del desarrollo económico y social del país. Se editaron 60.000 ejemplares de la Ley 1.420, de Educación Común y se celebró la Semana Sarmientina la que culminó con un gran acto presidido por el Excmo. Señor Presidente de la Nación, doctor Arturo U. Illia.

*

Una intensa labor destinada al magisterio y a los niños alumnos de las escuelas primarias, cumple la Dirección General de Información Educativa y Cultura. A los servicios permanentes que posee esta dependencia del Consejo Nacional de Educación, debe agregarse las funciones de títeres, desarrolladas en la Escuela Hogar "Domingo Faustino Sarmiento" de Ezeiza, provincia de Buenos Aires, en numerosas escuelas comunes y en escuelas hospitalarias. Asimismo, un equipo de titiriteros efectuó giras por las provincias de La Rioja, Catamarca y Santiago del Estero, con el apoyo económico del Fondo Nacional de las Artes.

Paralelamente a esta actividad, se realizan numerosas proyecciones cinematográficas en los mismos establecimientos y en escuelas dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Se exhibe en ellas el material premiado en el Festival Infantil de Necochea y películas documentales e instructivas facilitadas por embajadas y otras instituciones públicas y privadas.

Los días sábados, se agrega otra tarea, esta vez de carácter teatral. Escolares de la Capital Federal concurren, merced a un gentil ofrecimiento de la empresa, al Teatro Argentino, en el que la compañía "Grupo de Comedia" representa la obra "El Patito Feo", para el público infantil.

La actividad radiofónica que cumple la Dirección General de Información Educativa y Cultura, merece ser destacada, asimismo. La audición "Periódico Oral Escolar" ha entrado en su tercer año consecutivo de difusión, trasmitiéndose los días lunes, miércoles y viernes por LW 4 Radio Orán de San Ramón de la Nueva Orán, provincia de Salta, LV 16 Radio Río Negro de Villa Regina, provincia de Río Negro, y por las siguientes filiales de Radio Nacional: Córdoba, Rosario, Formosa, Salta, Santo Tomé (Corrientes), Bahía Blanca, Santa Rosa, Comodoro Rivadavia, Esquel y Ushuaia. Asimismo, se difunden las audiciones "La hora del cuento para niños", los días jueves a las 11 por Radio Nacional, y, por la misma onda, el "Informativo del Consejo Nacional de Educación" los días lunes a las 11. Por la onda de LS 1, Radio Municipal, puede escucharse "Yo también fui a la escuela", los domingos a las 9.40.

Perfeccionamiento docente

por *Benicio C. A. Villarreal*

Discurso pronunciado en el acto de inauguración de los cursos de perfeccionamiento docente del Instituto Bernasconi, realizado el 4 de mayo de 1964.

Señoras y señores:

Con exultante gozo, hemos visto llegar esta hora, porque ya nos tardaba poder reanudar con el magisterio, un diálogo interrumpido por breve tiempo.

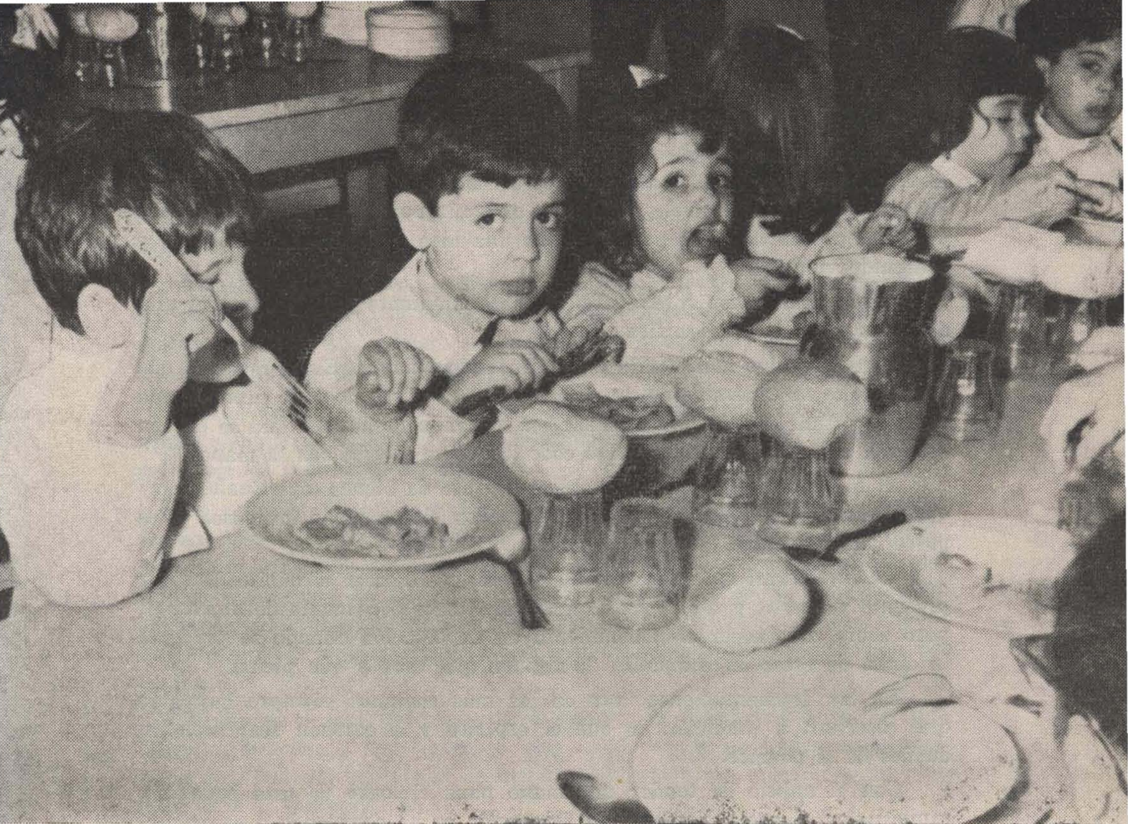
Al hallarnos juntos a colegas, que llegan a este Instituto Bernasconi, deseosos de enriquecer su preparación científica y profundizar su ethos profesional, sentimos la sensación de encontrarnos con personas que verdaderamente han asumido la responsabilidad de su tarea. ¡Bendita tarea de maestros!

No sé qué extraño sortilegio tiene este concepto de "maestro", porque cuando se lo explora, regala siempre nuevos horizontes, y cuando se lo profundiza, revela una insospechada riqueza de contenidos.

Ser "maestro", es algo mucho más elevado y profundo que ser un mero trasmisor de conocimientos. Es maestro, aquel que llega a establecer relaciones de intimidad entre su propia alma y la de los niños; aquel que se empeña personalmente a sí mismo en la tarea de enderezar o guiar hacia la *verdad* y el *bien*, la vida inexperta del discípulo.

Por singular paradoja, ser maestro, es un continuo hacerse maestro. Es la conquista cotidiana y esforzada de una brillante personalidad. Quien tiene la dicha de lograrla, posee el instrumento más eficaz y la fuerza indispensable para que todo progreso pedagógico se efectivice. Conseguirá, además, lo que no logrará el solo método: influir en la orientación de la vida misma de sus alumnos.

La personalidad del maestro está por encima del local escolar, del material didáctico, de los métodos de enseñanza y de las planificaciones. Ella y sólo ella permitirá emitir el juicio adecuado para cada caso y encontrar la solución correspondiente porque no se deja engrillar con tecnicismos fríos y estáticos y posee, por el contrario, el dinamismo y la plasticidad propios de la vida espiritual.



Comedores escolares

De ella brota esa amplitud de miras que se precisa para interpretar planes, programas y principios pedagógicos, y la capacidad indispensable para impregnar de un mismo espíritu la variedad que se hace presente en el quehacer educativo.

Pero esa conquista no se logra sino a través de la búsqueda de la verdad, la realización del bien, y el enriquecimiento en las comunicaciones enaltecedoras.

El maestro ha sido llamado con justeza "cooperator veritatis". Y aclara el maestro García Hoz: "cuando se habla del maestro como cooperador de la verdad, se atribuye a ésta un dinamismo que produce pasmo, porque no es la dinamicidad del pragmatismo, en la cual la verdad se nos da como un apéndice de la acción, sino ese otro profundo dinamismo que tiene como efecto la libertad del hombre". Como dice el texto sagrado: "Veritas liberavit vos". La verdad os hará libres.

Esta misión sublime de ser libertadores por la verdad, tiene también insospechadas exigencias que es menester aceptar. La cultura no es hija solamente del ingenio; nace también del trabajo; pero de un trabajo calificado, ordenado y sostenido con perseverancia.

Llamado a la vocación intelectual, el maestro debe crear en torno suyo las condiciones de un trabajo fecundo. Antes que nada, una atmósfera de silencio, porque el silencio es el contenido secreto de las palabras que valen.

En la búsqueda de la verdad que anhelamos trasmitir, debemos imponernos una implacable severidad. Esta severidad para consigo mismo en el estudio y la investigación, a veces resulta heroica, pero preserva de los errores, a los que suele precipitar una búsqueda afanosa, y nos libera del deslumbramiento que puede causar una idea de apariencia brillante y contenido vulgar.

Sin la asimilación inteligente, el encadenamiento y la progresiva unidad, aprender nada significa.

Pero hay algo más hondo y más fecundo todavía. En el maestro que desee serlo verdaderamente, la disciplina intelectual debe ir acompañada de la rectitud de vida. No realizar en su conducta aquello que se enseña desde la cátedra, es borrar con el codo lo que se escribe con la mano.

El maestro debe ser un portador viviente de bienes espirituales, porque solamente es capaz de trasmitir aquellos bienes quien los posee y los posee con eminencia.

Un intelectual debe serlo *semper et ubique.* Poseer el hábito de estar presente y atento, y ser capaz de admirarse ante la armonía del universo; pero sobre todo tener el pensamiento en expectación cuando se presenta la dicha de estar en compañía de alguien que sabe y que piensa.

En las frecuentaciones, aun en las más comunes, siempre hay algo que cosechar, a condición de que el espíritu y el corazón sean siempre dueños de sí mismos.

Con el anhelo de tender una mano para el logro de esta conquista espiritual el Consejo Nacional de Educación os ha convocado a estos cursillos de perfeccionamiento.

Considerando necesario modificar los planes de estudio vigentes en el Instituto Bernasconi, se han tenido presentes tres objetivos: formar una cultura general sólida; intensificar la formación técnico-profesional y propender a una cierta especialización.

Para lograr el primer objetivo, se ha decidido poner el acento sobre la filosofía de la educación.

Singular destino éste, de volver por los fueros de la filosofía en momentos en que parece prevalecer el tecnicismo. Quisiéramos, sin embaroo, sostener con firmeza esta locura.

Un maestro no puede permanecer ajeno al conocimiento de los grandes ideales educativos que se han plasmado a lo largo de la historia, y a la justificación de los mismos. Necesitamos investigar por qué los griegos buscaban la armonía de lo bello y de lo bueno, y los romanos preferían el ideal de la humanitas; por qué el hombre medieval guardaba silencio y prefería el anonimato, y en cambio el renacentista, hablaba y firmaba sus producciones. Qué inquietud latía en el corazón de Pestalozzi y qué esquema inspiraba la fría y sistemática reflexión de Herbart.

Ortega decía prologando a Juan Federico Herbart, que las pedagogías se convierten en una pura logomaquia, desde el momento en que los pedagogos se hallan exentos de una seria preparación filosófica.

"Nuestros contemporáneos, con harta frecuencia, aparentan abstenerse de toda filosofía; pero fácilmente nos damos cuenta de que su abstención consiste, sobre todo, en no hablar jamás de los postulados filosóficos a que van unidas las proposiciones que ellos nos ofrecen como verdades ya sólidamente adquiridas.

"Muchos espíritus creen liberarse de toda filosofía; pero lo cierto es que en ellos las ideas filosóficas permanecen latentes, mal definidas e inconfesadas; pero que actúan, sin embargo, e intervienen para determinar la actitud y la conducta." (Millot).

Es un hecho incontrastable que hay latente una filosofía en todo sistema de educación, e incluso en toda educación, aun cuando ésta sea dada por el menos filósofo de los hombres.

La reflexión filosófica nos hará ver la posición errónea que asumimos al vivir, con carácter exclusivo, la preocupación por los fines inmediatos. Aquí lo que importa es *encontrar al hombre*. La educación es una promoción y conducción de la niñez hacia la realización de su autenticidad, mediante la actualización de sus capacidades en potencia, y para ello es evidente que el maestro debe poseer ante todo una clara concepción del hombre.

El fin de la educación es y será siempre la formación de la persona humana. Hemos de insistir sobre esta idea, porque no podemos aceptar, como dice Ortega, que el fin de nuestra educación sea enseñar a un niño cómo se abre un paragüas.

Junto a la reflexión sobre el hombre, debemos poner la búsqueda apasionada del alma nacional. A veces, nos subyuga el prurito de la importación cultural, sin advertir que ahondando en lo nuestro, estaremos en condiciones de perfilarnos como pueblo.

Para alcanzar el segundo objetivo: "intensificar la formación técnico-profesional, se han buscado asignaturas que incorporando al acerbo del maestro nuevas técnicas, tiendan principalmente a lo formativo.

La pedagogía contemporánea ha cometido el error de ocuparse con exceso y hasta exclusivamente de las investigaciones experimentales. Métodos, procedimientos, técnicas y planificaciones han relegado al hombre a un segundo plano. Todavía no hemos llegado a hablar del maestro-máquina o del niño-engranaje, pero a este paso, sucederá muy pronto.

Se tiene con harta frecuencia una excesiva confianza en el rendimiento de los procedimientos que se trasmiten a los maestros, sin advertir que sin formación humana, no hay eficacia en la tarea a despecho de todas las experiencias preparatorias.

En este sentido, quisiéramos apartar nuestro plan de trabajo, de aquella tendencia que intenta reducir todo el saber pedagógico a una incesante acumulación de técnicas. Las que aquí se emplearán tienen por finalidad facilitar un quehacer práctico, pero dirigido a la adquisición de valores educativos irrenunciables.



Escolares de La Rioja en una de las funciones de títeres que la Dirección de Cultura organizó en varias provincias y que pasaron del centenar.

Con el propósito decidido de no distraer la atención creando simultáneamente múltiples centros de interés, las materias del plan han sido distribuidas en dos ciclos trimestrales. Una asignatura: planes, programas y métodos de educación primaria, hará como de eje vertebral a través de todo el curso.

Quisiéramos crear desde la primera hora la idea de que no basta la presencia física y que el puntaje que asigna el Estatuto no debe constituir sino algo muy secundario. Es preciso el permanente esfuerzo de superación y la demostración de que los principales contenidos han sido asimilados. A estos efectos, se arbitrarán los procedimientos de evaluación que se estimen convenientes para dar por aprobados los cursos.

Es preciso, por otra parte, dejar por sentado que si el curso del Bernasconi dura sólo siete meses, el perfeccionamiento docente dura tanto como la vida. Estos pocos días deben aprovecharse para abrir amplios horizontes; enriquecerse con un intercambio de experiencias entre colegas; y munirse de una amplia bibliografía a fin de proseguir profundizando en el saber.



Niños riojanos en otro de los espectáculos de títeres que fueron auspiciados por el Fondo Nacional de las Artes y se realizaron en La Rioja, Catamarca y Santiago del Estero

No perseguimos otra finalidad que la de perfeccionar al maestro para que éste a su vez se discipline a sí mismo. Procurando —como decía L. Radice— que una íntima y clara ley domine su vida toda, y alcance un conocimiento más completo y más profundo del hombre y de sus necesidades morales, y una más encendida simpatía hacia la vida de todos los seres que en torno a él se mueven.

No estaríamos satisfechos si al terminar el curso, los maestros que a él concurren hubieran aumentado solamente su erudición. No nos gusta el pensamiento horizontal, o la mera yuxtaposición de ideas y de experiencias. Vamos en busca del pensamiento vertical, aquel que descendiendo al interior del hombre, le enseña a conocer las riquezas de su alma, y trascendiendo, desemboca en la metafísica o en la fe.

Queremos al hombre sabio, al prudente, al que hace coincidir el pensar y el vivir, el hablar y el actuar. Aquel que soñaba Quintiliano cuando escribía: *"Sea el orador un hombre tal que pueda verdaderamente ser llamado sabio".*

Homenaje a la ley 1420

por *Ileana Sabattini de Lecumberry*

Discurso pronunciado en homenaje al 60 aniversario de la sanción de la ley 1420.

Docentes y amigos: nos hallamos reunidos en esta sala, centro vital de la administración y dirección escolar, para rendir nuestro homenaje a una ley vieja que, como el romance, da flores nuevas.

Antecedentes históricos

La relación entre el Consejo Nacional de Educación y la Ley 1420 no es sólo funcional, actual; lo es también histórica, ya que sus orígenes están estrechamente ligados por antecedentes, actores y factores determinantes comunes.

En la Constitución de 1853 se establecen algunos principios básicos de la organización educativa argentina. El artículo 14º reconoce el derecho de enseñar y de aprender. Los artículos 14º y 19º la libertad de cultos, sin la cual no podría existir libertad de enseñanza. El artículo 5º garantiza a las provincias el goce y ejercicio de sus instituciones condicionado a la obligatoriedad de impartir enseñanza. Finalmente, el artículo 67º de nuestra Carta Magna establece que corresponde al Congreso dictar planes de instrucción general y universitaria. Son los planes que, desde 1853, nuestro país aguarda.

Durante las presidencias de Mitre y de Sarmiento se realiza un gran esfuerzo para impulsar la enseñanza. Avellaneda, Ministro de Instrucción Pública del gran sanjuanino, compenetrado de la política educativa de éste, continúa con acierto en la misma senda de realizaciones concretas.

Producida la federalización de Buenos Aires en setiembre de 1880, queda Sarmiento —ex presidente—, al frente de las escuelas de la Capital Federal en virtud de la aplicación del decreto del 28 de febrero de 1881, firmado por el presidente Julio Argentino Roca, que crea el Consejo Nacional de Educación con un Superintendente, Presidente del Cuerpo, y ocho vocales con funciones de inspección.

En el citado decreto, de creación del Consejo, se pone también bajo su inspección a los establecimientos educativos de la Capital, de las provincias y Territorios Nacionales, quedando a su cargo el fomento de las escuelas que las provincias mantienen por subvención nacional y la dirección y administración de las escuelas de colonias y territorios.

Hasta que el Congreso dicte la ley de educación, el Consejo debe aplicar la que está vigente en la provincia. Esto es severamente observado por la Legislatura, pero es indudable que las bases de la Ley 1420 son esa ley provincial, vigente en el año 1875 y las conclusiones del Congreso de 1882 en el que participan ducadores, estadistas, funcionarios, políticos y publicistas destacados y donde queda establecido el carácter educativo que debe imprimirse a la escuela primaria, la conveniencia de la gratuidad y la obligatoriedad de la misma.

El país está apasionado por el problema educativo, incluso se toman posiciones tan irreductibles como estériles en algunos sentidos; se agita el problema religioso como si se tratara de defender o de atacar un monopolio, cuando ese aspecto debe tener sólo implicaciones morales, filosóficas y altamente constructivas. El debate parlamentario es arduo pero brillante y se estructura una ley que permite a la Argentina surgir y destacarse en Latinoamérica por mucho tiempo.

Contenido: El contenido de la ley 1420 es amplio y detallado, altamente inspirado, provee a realizaciones concretas, a la creación de escuelas comunes, jardines de infantes, escuelas de adultos, en los cuarteles, cárceles y fábricas y escuelas ambulantes en las campañas. Trata de la matrícula escolar, de la asistencia, estadística y censo de las escuelas y de la población infantil que debe realizarse por lo menos cada dos años, ya que sobre la estadística se basa la planificación de toda acción. Se refiere al personal docente, su idoneidad, obligaciones y prohibiciones, derechos y previsión en caso de retiro. Es éste, el Cap. III, un valioso antecedente del actual Estatuto del Docente. El Cap. IV se refiere a la inspección técnica y administración de las escuelas. Da intervención directa al pueblo en el gobierno escolar, ya que los padres de familia del vecindario integran los Consejos Escolares. En el trascurso de 80 años hemos probado la excelencia de esta creación que nos recuerda por su fuerza democrática a los primeros municipios españoles. Creemos que se debe desarrollar aún más este carácter democrático de la administración de la educación pública, cuya tendencia a la centralización es evidente y perniciosa.

El Cap. V establecía el fondo común de las escuelas y el tesoro escolar permanente. Por él el Consejo tuvo autarquía administrativa, hasta que en 1935 la ley de presupuesto introdujo serias modificaciones al estado anterior. Para solucionar la insuficiencia de los recursos que la ley 1420 daba al Consejo que, con el correr de los años se había expandido en todo el país con innúmeras escuelas, dicha ley de presupuesto nos dio sus recursos y tomó los autárquicamente nuestros como bienes de la Nación. Por eso, reclamamos un verdadero sistema impositivo exclusivamente dedicado al sostenimiento de la enseñanza.

Otros aspectos contemplados por la ley 1420 son: la dirección y administración de las escuelas, la creación de la biblioteca pública del Maestro, la asistencia a las bibliotecas populares en todo el país, las escuelas y colegios particulares; el Cap. VIII de la ley establece su fiscalización y la igualdad de obligaciones en relación con las escuelas estatales.

Caracteres: Los pueblos se organizan, se fortalecen, se destacan, en la medida en que sus componentes les dan leyes sabias y las aplican con austeridad.

Obligatoriedad, gratuidad, gradualidad e igualdad con los caracteres de esta ley sabia que debemos revitalizar en el ejercicio republicano de nuestros deberes docentes, antes que de los derechos, tan mentados en estos momentos.

La obligatoriedad no tiene sentido para ciertos círculos sociales a los que el medio no les ha creado, aún, la necesidad imperiosa de cultura.

Cuando sólo se aplica la ley por la fuerza de la ley misma, el elemento humano hostil, no convencido, no interesado siquiera en la superación de sí mismo, regresa, insensiblemente a su estado primario. La ley sabia debe ser aplicada por un maestro de corazón, conocedor de la realidad humana argentina, en un ambiente de promoción cultural.

Si nuestras ambiciosas aspiraciones nos llevan a desear extender desde 6 hasta 16 años la obligatoriedad escolar, esto no es posible mientras no se cumpla, en condiciones adecuadas, la meta fijada hace 80 años para la totalidad de nuestros niños que no excluye ni al "gurisito costero", ni al "changuito norteño" ni al "guagüita del oeste" ni al "tapita del sur", porque esta ley sabia establece también la igualdad.

Parece banal insistir en el derecho a la educación que tienen todos los niños. Sin embargo, conociendo nuestro país, sabemos que la igualdad para la educación no es real; no basta con que se instruya gratuitamente, no se garantiza con esto el acceso a la educación en zonas alejadas, inhóspitas, paupérrimas. Se garantizará, sí, con edificios escolares adecuados a los diferentes climas y en número suficiente de concentración que obvien las grandes distancias, con comedores escolares que fortalezcan al desnutrido, con una activa obra sanitaria, cubriendo al que no tiene ropas, asistiendo al niño que necesita una enseñanza diferente o especializada. Sólo así será efectiva la igualdad de los niños argentinos ante el derecho y la obligación de aprender en los lustros venideros. Sólo así, por la cultura, fuente de elevación social y creadora de riqueza, se asegurará el cumplimiento de esta ley, se engendrará un círculo creciente de progreso.

El artículo 9º establece que la "enseñanza se dividirá en 6 o más agrupaciones graduales y será dada sin alteración de grados". Evidentemente está expresión responde a los principios pestalozzianos enunciados ya y conocidos en 1883 en la Argentina. La pedagogía moderna ha abandonado, en gran parte, aquello de lo simple o lo compuesto, de la síntesis al análisis, como método de enseñanza, pero es claro que la ley no se refería al método sino a la organización y a los planes escolares, a los contenidos mismos de la enseñanza.

Me atrevo también en este momento a enfrentar otro de los caracteres de la ley 1420: el que dio lugar a polémicas hace 80 años: la laicidad. Lo hago porque creo que los argentinos debemos mirar los diferentes criterios valientemente, con honestidad, en paz y concordia, porque creo que vivimos la era de Juan XXIII y Paulo VI. Si bien el artículo 2º de la Constitución determina que el Gobierno sostiene la religión católica, no obliga a sus habitantes a conocerla y profesarla. Frente a la formación religiosa, una ley de educación podría ser: sectarista, confesional, tolerante, informativa.

Otro carácter no sería compatible con nuestro espíritu nacional ni con la libertad de conciencia.

No cierra las puertas de la escuela a la religión, pues establece que "podrá ser dictada por los ministros autorizados de los diferentes cultos y así asegura la competencia integral de quienes comunicarán los valores religiosos".

Finalmente, por si existiera error, confusión u olvido, deseo recordar en este momento que la ley 1420 no establece la separación de los educandos según su sexo. El artículo 10º establece que de 6 a 10 años la enseñanza se dará preferentemente en clases mixtas. Para después de esa edad, no fija preferencia ni inclusión. Pero de ninguna manera podemos quebrar en este aspecto la línea firmemente progresista, realista, pedagógica de la ley.

Evolución: Desde que el Presidente Roca y el ministro Wilde firmaron la ley 1420, un 8 de julio de 1884, han trascurrido 80 años.

Numerosas teorías y corrientes educativas han circulado en nuestras aulas: normalismo científico, escuela nueva y activa enseñanza individualizada se han presentado en cada ocasión como la conclusión de una meta.

Por una débil interpretación constitucional, para solucionar problemas concretos e impostergables pero sin ajustarse a los principios de nuestro régimen federativo, legislación posterior amplió progresivamente las facultades de la Nación en materia educativa y correlativamente las provincias abdicaron las facultades, el derecho y el deber que la Constitución Nacional les impone. Por otra parte, legislación y reglamentación no educativas cercenaron los recursos y limitaron los procedimientos al organismo rector de la enseñanza.

Las tristes convulsiones político-institucionales de los últimos tres decenios tuvieron como primera víctima a la educación.

La coincidencia de que dos gobiernos que sufrió nuestro país impusieron ambos enseñanza religiosa, debe llamar a la reflexión del más crédulo. Que uno y otro gobierno atacaran a la educación, cerrando escuelas el primero, anulando casi al Consejo Nacional de Educación, el segundo, debe prevenir al menos alertado.

Belgrano, Moreno, Rivadavia, Mitre, Sarmiento, Avellaneda, estaban disconformes con la realidad educativa en su época. Sin olvidar las distancias de grandeza, tiempo y juicio histórico que de ellos nos separan, declaramos también nosotros que estamos descontentos con nuestra realidad educativa porque no responde a las imperiosas necesidades del hombre argentino que no puede desarrollarse por falta de conocimientos, oportunidades y por pobreza cultural del medio ambiente. No nos sirve de paliativo que los expertos nos comparen con el resto de Latinoamérica, pues ésta realizó un gran esfuerzo mientras que nuestro país quebraba la línea sarmientina. Somos educadores. Rendimos homenaje a la ley 1420 sin mistificarla, por lo que ella representa, para que la igualdad, la fraternidad y todos los principios que ella contiene penetren a nuestros niños, maestros, inspectores, a nuestra prensa y a nuestros legisladores. Porque hoy, como ayer, insistimos: "Educad al soberano".

Política cultural

por *Antonio de la Torre*

Discurso pronunciado al asumir la Subsecretaría de Cultura del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

Agradezco la confianza que me dispensa el P. E. presidido por el doctor Illia, y la del señor ministro de Educación y Justicia, al encomendarme las delicadas funciones de la Subsecretaría de Cultura de la Nación, recientemente creada. Al tomar posesión de este cargo, sólo deseo ser digno de ella y que mi acción esté a la altura de las circunstancias.

Consciente de la responsabilidad que contraigo, pienso en la importancia y trascendencia que tiene la dirección de la cultura de un país, porque esa tarea influye directamente sobre lo más entrañable del alma nacional. Un pueblo culto es el que toma posesión de sí mismo y puede alcanzar la plenitud de sus posibilidades espirituales, ya que solo por medio de la cultura se logra el verdadero progreso de la civilización, que no debe ser unilateral, sino integral y con vistas a la expansión completa de las potencias espirituales del hombre y de la sociedad.

Tenemos presente la idea de la democratización de la cultura, porque creemos en la democracia como estilo de vida y como sistema de organización política y social. Pero la democracia —ya lo han dicho ilustres pedagogos, entre ellos Mantovani— no presenta una cultura estática, sino dinámica y progresiva. Se ha afirmado con razón que para que la democracia perdure y se vitalice, debe avanzar, debe estar abierta a lo porvenir. Sólo así estará en condiciones de hacer frente a los cambios actuales y a los futuros, nutriéndose permanentemente de las savias renovadoras de la vida social.

Ahondamiento y elevación

La cultura es continuidad, de modo que no puede concebirse sino como el desarrollo y la evolución de las facultades y predisposiciones originales, de un pueblo, de su índole profunda. En tal sentido a los hombres como a los pueblos puede aplicarse aquello de Píndaro: "Llega a ser lo que eres".

En mi sentir, la cultura debe desarrollarse y expandirse conforme a nuestro designio histórico y a la autenticidad de lo que nos es propio, como Nación organizada en forma democrática y republicana. En tal sentido, participamos de la idea expuesta por el señor ministro de Educación, doctor Alconada Aramburú, en un discurso que pronunciara en la SADE, de que hay que modelar con caracteres argentinos una civilización que nace. Nosotros aspiramos a contribuir, en la medida de nuestro es-

fuerzo, y de nuestra limitación, a la formación espiritual de un hombre auténticamente argentino, capacitado para comprender lo que le es afín, donde quiera que se produzca. Esta voluntad de ascenso en el orden de las jerarquías no debe romper los nexos de la tradición nutricia, en cuanto ella nos enraiza en nuestra propia tierra, sin olvidar nuestra inserción americana y nuestra aspiración a lo ecuménico.

En este orden de cosas cabría mencionar el concepto platónico, de tanta importancia ética en la cultura occidental, de que la verdadera jerarquía de los valores humanos se encuentra en el hombre que sabe mucho, pero que también mucho quiere a su ciudad; o sea, que ama a su patria. Cabría recordar aquí lo que he dicho en otras ocasiones: el hombre, como el árbol, asciende en altura en proporción directa a la hondura de sus raíces en la tierra natal. Que la imagen del árbol nos sirva para afirmarnos en esta vocación de ahondamiento y elevación, en cuanto al cultivo y difusión de los objetos culturales.

Trascendencia e integración nacional de la cultura

Creemos que la cultura, como toda expresión de orden humanístico, debe ser trascendente a los demás. Es decir, que debe fecundar otros espíritus, proliferando dinámicamente en la colectividad, con lo cual se mejorará la condición social de todos, asegurando su continuidad germinadora a través de las generaciones sucesivas, creemos que hay que difundirla amplia e intensamente por todo el país. La cultura no debe circunscribirse, en un sentido general, a los círculos áulicos o a las clases privilegiadas, sino que debe iluminar a todos los hombres, donde quiera que éstos se encuentren, porque ella es la luz que debe repartirse generosa y gratuitamente en el pueblo, si queremos que éste mejore de condición y eleve la vida social.

El hecho de ser un hombre del interior el que ocupe esta Subsecretaría puede tener ventajas para el desarrollo del plan, ya que él conoce las necesidades culturales de tierra adentro, por haber vivido en soledad y haber comprendido lo importante que es el intercambio entre la Capital Federal y las provincias. Éstas, que tienen acentuada diferencia entre sí, esperan que se les devuelva algo de lo mucho que han aportado con los sanjuaninos Sarmiento, del Carril y Fray Justo Santa María de Oro; con los tucumanos Monteagudo, Alberdi y Avellaneda, y con el riojano Joaquín V. González; con los cordobeses Vélez Sársfield y Lugones, con el santiagueño Ricardo Rojas y con otros valores de diferentes jerarquías y manifestaciones culturales. Buenos Aires, no debe creer que el país termina en la avenida General Paz, sino que extiende sus fronteras por ámbitos no siempre conocidos por los hombres de la urbe. Buenos Aires es el radar y la antena del mundo, alerta a todo lo nuevo. Sus captaciones, sus conquistas intelectuales, tienen que ser irradiadas hacia el interior. A su vez, las provincias deben traer a la ciudad multánime el estilo de vida profunda que les da el arraigo de la tradición, el ensueño y la querencia. Así se

llegará a la verdadera unidad nacional, mediante una integración cultural, generosa y democrática.

Todavía tiene vigencia aquello que nos dijera el llameante Sarmiento: "El mal que aqueja a la República Argentina es su gran extensión". Y aquello otro más imperativo: "Hay que educar al soberano". Como está vigente aún el apotegma alberdiano de "gobernar es poblar". Pensamos que hay que vencer el desierto sembrando la cultura, que hay que educar y poblar de entusiasmo y de ideas útiles y bellas nuestro vasto territorio.

Hay que movilizar las potencias dormidas de la patria, que vive allende las pampas, a la sombra de la cordillera, en el lejano sur, en los poblachos vetustos o en los que recién están brotando de la greba nutricia. Hay que llevar a todos los rincones el mundo nuevo, con el estremecimiento matinal de esta hora mágica que vive el mundo; hay que arrancar de las canteras de lo autóctono la voz y el misterio de la estirpe, en las esencias de un arte y de una conciencia nacional.

En este sentido tendremos en cuenta la aptitud sarmientina de ser provinciano en Buenos Aires y porteño en las provincias.

Las inversiones en cultura y educación son las más fructíferas

Esta Subsecretaría espera ser una antena alerta a las manifestaciones culturales de otros pueblos y las del interior del país, para difundirlas con un sentido ético, estético y filosófico, de carácter formativo del alma nacional. Pensamos que desde el punto de vista educacional, lo más importante es la *formación espiritual del hombre argentino*. Ya que ésta debe tender al conocimiento de su compleja personalidad, y a la estimación de sus valores esenciales, conforme a un sentido teológico de la vida. Porque la vida va más allá de las satisfacciones primarias, de orden individual o colectivo, y está llena de imperativos de carácter ético, olvidados muchas veces por los encargados de orientar la enseñanza de la juventud. La juventud que no tiene ideales, ni es capaz de renovarlos, no es juventud, sino decrepitud. Nuestro principal enemigo es la ataraxia actual, nuestra falta de fe y de entusiasmos.

Si cada tiempo tiene un régimen de ideas que regulan la vida colectiva, esperamos estar a la altura de nuestro tiempo, entendiendo que la grandeza de un país no sólo depende de su poderío económico y militar, sino del vigor de sus ideales, vale decir, de la cultura popular. Por ende, consideramos que nunca será excesivo lo que se gaste en educación y en la creación, conservación y difusión de la cultura. Esta clase de erogaciones no la consideramos como gastos, sino inversiones fructíferas e indispensables. Así lo demuestran los países más civilizados.

Humanismo y técnica

Creemos que hay que fortalecer la cultura humanística, sin que por ello se descuide el incremento de la técnica y de las ciencias. Debemos

tener en cuenta que las últimas experiencias históricas demuestran que es necesario preparar al hombre para comprender los complejos problemas que crea la tecnificación del mundo moderno, a fin de que pueda libertarse —porque la cultura es siempre liberadora— de las tensiones compulsivas que crea una civilización esquemática, desaprensiva en muchos aspectos del verdadero valor del hombre, que es lo que cuenta. Spengler, Huxley, Munford, Ortega y Gasset, Brinkmann y otros filósofos coinciden en ello. Este último ha dicho, con referencia a la técnica, que "en la medida en que aumenta en sus posibilidades de acción cae el hombre en una dependencia cada vez más fatal respecto a los instrumentos por él mismo creados". Lo indispensable —pensamos nosotros— es poner al hombre a la altura de la técnica, reforzando su sentido ético y humanitario de la vida, fortaleciendo y renovando sus ideales, de modo que no sea un esclavo de su invención, sino el dueño de su destino y del de la vida social.

Esta época se caracteriza por una especie de angustia individual y colectiva, que todo lo corroe y que paraliza el entusiasmo de los pueblos, aun de los más jóvenes. En lo que respecta a nuestro país, creemos que es indispensable tonificar nuestra voluntad quebrantada, vencer nuestra languidez y nuestra desesperanza.

Precisamos del aliento que tuvieron los creadores de la nacionalidad, los que al estructurarla, creyeron en un mañana promisorio.

El país necesitaría hoy la voz apasionada de Sarmiento, su frenesí patriótico, su capacidad de acción, su vigor democrático y sus luminosas certidumbres, para alentarnos en este trance histórico, en el que pareciera que hemos perdido el rumbo y que nos entregamos en los brazos del desaliento, de la discordia civil y de la rebeldía estéril.

Creer es crear, decía Unamuno. Y nosotros pensamos que tenía razón. Estamos dispuestos a poner en práctica este pensamiento, porque nosotros tenemos fe en nuestro país, en el hombre argentino, en el futuro que nos espera si somos capaces de estar a la altura de las circunstancias.

Nota bibliográfica

LA PEDAGOGÍA EN LA ÉPOCA TÉCNICA, por *Martín Keilhacker* - Editorial Kapelusz, 150 páginas.

El mundo contemporáneo no es igual al de antes. Numerosas razones históricas, sociales y económicas, han determinado cambios de gran arraigo en las estructuras en las que se desarrolla la vida en común de los hombres y de los grupos humanos por ellos constituidos. Si las épocas anteriores, trascurridas en centurias pasadas y en lugares distintos a los que nosotros transitamos recibieron también otras denominaciones, dependientes en buena medida de las características básicas del quehacer colectivo, la nuestra es, sin lugar a dudas, la época técnica, por la prevalencia que la técnica ha adquirido sobre el espíritu, aun cuando el espíritu presida, en su condición de ser universal, cada una de las manifestaciones de la técnica. Como distinta en un todo su realidad intrínseca y su comunicación con el mundo de los valores, también lo es la técnica y los caminos que la educación requiere para la formación del hombre contemporáneo. De todo ello y en especial de la exposición de las causas y de las realidades de la época técnica que atravesamos, se ocupa Martín Keilhacker, en su ensayo acerca de "La Pedagogía de la Epoca Técnica", recientemente aparecido en Buenos Aires bajo el sello de la Editorial Kapelusz.

Con la introducción de la máquina automática o cibernética, nacida históricamente en el esfuerzo de la máquina de vapor y de la hiladora, se inicia la época técnica moderna, según el autor, cuyo perfeccionamiento ha llegado a la automación de nuestro tiempo. Esa presencia dentro del ámbito espacial e histórico, ha traído numerosas consecuencias que resulta interesante de evaluar. El encuentro de la materia prima con la fuerza mecánica, la socialización industrial de las estructuras anteriores, ha variado también el concepto de hombre productor y de hombre consumidor. Pero, a pesar de todos los peligros en su formación humanista que acarrea al hombre contemporáneo la presencia de la técnica como realidad actuante, sería sumamente injusto no aquilatar los grandes beneficios que la misma ha reportado a la humanidad en descarga de trabajos, disminución de dificultades para su realización y facilidades que, para la útil concreción del mismo, la técnica le brinda.

Sostiene el autor que la técnica ofrece la posibilidad de liberar al género humano ampliamente de muchos insoportables trabajos pesados, permitiéndole dedicarse a la labor espiritual como nunca, desde que hollara la superficie de la Tierra. Si bien en algunas partes la técnica aportó elementos negativos, como ser peores condiciones sociales para los obreros, es indudable que una correcta adecuación de la misma, conseguida a través del tiempo y de la correlativa educación de las grandes masas sociales, le permite ampliar los horizontes de su educación por el ocio digno y por el mar-

gen de tiempo que le brinda para instruirse. Ese problema del tiempo libre, abdicado a la maquinaria o sustituido el hombre por la misma, ha permitido al ser humano llegar al derecho, a la investigación y al ideal de servicio, ya sea a los comunitarios que permiten grandes grupos sociales como a los una katharsis de ideas, afectos y de acciones. Esa condición abarca a toda la humanidad, y sería un error atribuir dicho avance a una reducida élite de matemáticos, físicos y experimentadores que conducen en forma piloto a esta sociedad actual, puesto que su realidad constitucional descansa en la arquitectura total del trabajo humano y en el aporte de todos los sectores sociales; huelga decir, entonces, que dicho aporte permite un avance educacional en todos los campos del acontecer social.

El hombre de la era moderna —dice Keilhacker— sobre todo el de la época de las luces, estaba decidido a tomar su destino en sus propias manos; el hombre de la Ilustración consideraba a las aptitudes naturales de la razón no sólo como suficientes para su propia alimentación moral, sino aptas para trasformar por la ilustración a toda la humanidad. La situación cultural del presente, y particularmente la pedagógica, es muy distinta. De la vida contemplativa señalada por las reglas benedictinas, se ha pasado al ideal de vida activa y realizadora, con todas las influencias que posee en los aspectos institucionales de la educación y en la orientación vocacional de las grandes masas de la juventud. La formación de la personalidad adulta también es distinta, y así debe ser tenida en cuenta por los educadores. Si bien el ensayo comentado extrae su material de observación, principalmente de la realidad social de Estados Unidos, el mismo sirve para todas las áreas de la sociedad actual. Y todo ello está dicho en este libro con claridad, firme convicción y fácil comunicatividad para el lector.

Alberto Blasi Brambilla

Revistas de revistas

Síntesis y extractos de artículos de interés para el docente, publicados en los distintos órganos que mantienen canje con "El Monitor" de la Educación Común.

EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN DE GRUPOS INDÍGENAS

El doctor Gonzalo Rubio Orbe, publica un artículo sobre este tema, en el número 348, correspondiente al año 1964, de la Revista "Anales" de la Universidad de Quito. Luego de trazar el panorama de los grupos indígenas en su patria dice:

1. — Será conveniente anticipar dos consideraciones previas en este campo:

a) En el presente análisis nos concretamos en forma específica a considerar los aspectos educacionales en relación con la población indígena; esto no quiere decir que las características económicas y sociales que tienen relación con la educación son peculiaridades exclusivas de estos grupos. En los países latinoamericanos que cuentan con población indígena en volúmenes y porcentajes considerables, existen también ciertas comunidades mestizas que conservan niveles de vida, aspectos de la cultura, formas de economía y retraso muy cercanas, iguales y a veces hasta inferiores a la postración de los nativos. Por esta razón, mucho de lo que aquí se dice de la educación indígena, tendrá relación con algunos otros grupos étnico-culturales.

b) Las ideas que contiene este análisis son fruto principalmente de observaciones y experiencias en la República del Ecuador; sin embargo, muchos aspectos se amplían o complementan con lo que el autor pudo obtener, in situ, en México, Bolivia y Perú; en algunos aspectos se ofrecen también generalizaciones que son fruto de informaciones indirectas o responden a los aspectos que caen dentro de las generalizaciones de la Antropología, la Sociología y la Educación.

2. — Procesos de mestizaje y culturación han determinado que en los últimos censos de población de nuestros países sea difícil evaluar la población indígena. No es del caso hacer referencia a la posición de polémica surgida entre los indigenistas para determinar quién es o no es indio en América Latina, especialmente en los grupos no selváticos que, estando en contacto con otras colectividades no indígenas, han sufrido procesos de mestizaje étnico y cultural. Sin embargo, con el objeto de resaltar la magnitud y gravedad del problema cuantitativo en el Continente, vale la pena señalar que, según los datos ofrecidos por la Organización Internacional del Trabajo, en 1940 se estimaba la presencia de 15.262.000 indígenas en América. De entre los países con mayores porcentajes de esta población, se deben señalar a Guatemala, con 55.0 %; Bolivia, con 51.0 %; Ecuador, con 50.0 %; Perú, con 40,0 %; México, con 33.0 % y Brasil, con 11.0 %. La cifra absoluta continental y los porcentajes nacionales de los países citados pueden no corresponder exactamente a la

realidad actual; sin embargo, así se trate de meras estimaciones ellas revelan la importancia cuantitativa de la presencia del indio en nuestros países.

3. — La gran mayoría de la población indígena ofrece características pecualiares en su existencia. En general, se encuentran ciertos factores que son negativos para el progreso y desarrollo de cada país, porque constituyen elementos que no han permitido la integración a la vida y progreso nacionales. Estas características necesitan ser consideradas como bases angulares para la educación y para la planificación del desarrollo económico integral.

¿Cuál es la realidad actual del indígena asistiendo a clase? Veamos:

La escolaridad

1. — Una vez revisado el panorama en materia de analfabetismo, resulta necesario proceder en igual forma en la situación de la educación primaria, anticipando la importancia de esta característica como base esencial y positiva para la calificación de la población para la producción económica y la elevación de la cultura. El alfabetismo simple es lo elemental; la obra de la escuela es lo primario y recomendable como factor beneficioso y conveniente.

2. — El mismo problema estadístico anotado en el alfabetismo se halla para este aspecto en relación con la población indígena. Por eso; para apreciar las demandas que confrontan estos países se van a utilizar datos de carácter general y sólo algunas consideraciones para los aborígenes; desgraciadamente porque no se cuenta con informaciones estadísticas particularizadas para este sector humano.

3. — El estudio ya citado de UNESCO anota que en América Latina hay de "15 a 20 millones de niños que no pueden disfrutar de los beneficios de la escuela primaria y que parecen estar destinados fatalmente a engrosar las cifras del analfabetismo". Si a esta realidad se agregan las altas tasas de crecimiento de la población en nuestros países, se convendrá que la gravedad del problema toma caracteres dramáticos. Con razón dice el mismo estudio "que se prevé que dentro de unos 10 años la matrícula en las escuelas primarias será el doble de la matrícula actual", lo que obliga a América Latina a realizar los esfuerzos más grandes y superiores en este campo, si quiere responder práctica y efectivamente a su destino y progreso. Si las grandes necesidades corresponden a un análisis general, lo que sucede en el sector rural es más grave; por lo general, y por razones obvias, son los sectores urbanos los mejores atendidos en cada país. Si el sector rural es el más desfavorecido en estos servicios, dentro de este medio la suerte de los grupos indígenas es clamorosa y las perspectivas lamentables o de pocas promesas a un futuro inmediato.

4. — Para tener referencias de lo que sucede en la realidad urbana y rural se ofrecen algunas informaciones de Ecuador: En el año escolar 1953-54 (1), a "grosso modo" se estimó que existió un total de 216.000 personas que demandaban escuelas en el sector urbano y 602.000 en el rural. Las ofertas de estos servicios cubrían los siguientes volúmenes: 163.200 para lo urbano y 180.700 para lo rural. Esto quiere decir que los déficit eran de 52.800 y 421.300, respectivamente, en los sectores citadino y campesino.

Para tener una apreciación de lo forma como se implantaron estos servicios en los dos sectores se dispone de datos entre los años escolares de 1947-48 a 1956-57; en este decenio las escuelas urbanas crecieron en

un 42,4 %; las rurales, en 34,6 %. El número de maestros aumentaron en 63,3 % en el medio urbano y en 55,0 % en el rural, por último, la matrícula urbana creció en 81,3 % y la rural en 53,1 %.

La política anterior se puede considerar como generalizada en muchos países de América Latina, peculiaridad que crea características desventajosas para el progreso del campesinado.

Se dispone de un dato muy valioso procedente de Guatemala, en lo relacionado con la concurrencia escolar de la población indígena. Joaquín Naval, ya citado antes informa que, de acuerdo con el censo de 1950, en ese país no asistían a las escuelas niños aborígenes por un total equivalente al 89,2 % del total de esa población. La cifra relativa, por sí sola, da una realidad trágica y pavorosa. Esta situación, con mayor o menor gravedad, puede considerarse como generalizada en la mayor parte de los países que tienen estos grupos sumados.

6. — Otro asunto de importancia en este campo constituyen las diferencias que se encuentran en el tiempo de duración de la escolaridad en los medios urbano y rural. Este nuevo aspecto permite diferenciar la calidad de la labor educativa en relación al tiempo.

EL NIÑO HIPOACÚSICO

La "Revue du practicien", de París, publica estas consideraciones sobre la sordera infantil, reproducidas, por "Histonium para el Maestro" y qué, por resultar de interés para los docentes, reproducimos nosotros en su totalidad:

Lo primero que llama la atención de quien profundiza en el estudio de los niños con dificultades auditivas es la disparidad de las estadísticas referidas a los niños en edad escolar, que, según los autores, dan cifras que oscilan entre 0,1 y 6 %.

Estas diferencias obedecen, principalmente, a dos factores: a) a las diferencias en las técnicas utilizadas para la determinación del déficit auditivo de los niños, que en ocasiones suministran datos muy poco seguros y b) a que la expresión "niño sordo" no ha sido estrictamente definida de tal modo que la expresión comprende a muy diversos casos de pérdida de la audición.

Una clasificación útil

Para facilitar el entendimiento a este respecto, el Ministerio de la Salud de Francia ha dividido a los deficientes del oído en tres grupos:

1º Los "duros de oído", hipoacúsicos leves.
2º Los semisordos, hipoacúsicos francos.
3º Los sordos profundos, totales o casi totales.

Esta clasificación tiene el mérito de ser simple, pero lamentablemente es aún demasiado imprecisa y deberá ser sustituida por otra que deje menos margen a la apreciación individual del examinador. Desde el punto de vista puramente pedagógico el único criterio válido para clasificar a los niños con trastornos de la audición es el lenguaje. Esto nos permite decir:

1º Que los duros de oído o hipoacúsicos leves son "hablantes". Sus pérdidas auditivas relativamente leves no les han impedido adquirir naturalmente el lenguaje, a menudo con cierto retardo. Oyen cuando se les habla en voz alta. A menudo presentan trastornos de artculación característicos

(por ejemplo cuando se trata de las consonantes f, s, etc.). Aunque han adquirido naturalmente el lenguaje, éste suele ser mediocre e incierto.

2º El "semisordo" y el "sordo profundo", por el contrario padecen deficit auditivos de tal magnitud que la adquisición de la palabra y del lenguaje no ha podido efectuarse naturalmente. Como no han podido oir la voz humana desde muy pequeños han permanecido mudos. Los "semisordos" emiten a veces algunos fonemas y hasta algunas sílabas (papa, tata, lala, etc.) pero lo mismo que los sordos profundos deberán ser desmutizados. Parece innecesario hacer notar que esta desmutización será mucho más rápida en el semisordo que en el sordo, ya que en aquél la reeducación podrá apoyarse sobre la parte de audición conservada.

La investigación de los deficientes auditivos en la escuela

Las sorderas intensas, importantes, son generalmente advertidas muy precozmente, hacia los dos o tres años. Los padres suelen ir a la consulta especializada alarmados porque el niño no habla. No ocurre lo mismo con las hipoacusias leves, que pueden ser ignoradas durante mucho tiempo. Ciertos niños con audición disminuida no parecen hallar en su deficiencia ninguna perturbación o molestia para su vida social; los pequeños trastornos de articulación que presentan suelen ser atribuidos a cualquier otro factor. A veces se los considera desatentos o débiles mentales, porque se hacen repetir las preguntas y sus respuestas carecen de espontaneidad. Calificados como alumnos deficientes, suelen ir a engrosar las clases diferenciales para débiles mentales. Y sin embargo no son sino niños que oyen mal, simples hipoacúsicos, "duros de oído", a los que hubiera sido suficiente ayudar con oportunidad. Los exámenes de rutina de los médicos escolares tratan de localizar tempranamente a estos niños, mediante pruebas simples y rápidas. Si la audición del niño se hace sospechosa de deficiencia, se procede a un examen más completo por los especialistas. Parece interesante hacer notar que no son raros los niños con retardo mental que acusan "pérdidas auditivas" debidas, en estos casos, no al aparato de la audición sino a su retardo.

Reeducación

La reeducación del niño sordo debe ser emprendida en dos planos, que a menudo se confunden según los métodos utilizados:

1º. — Reeducación de la palabra: comprende en primer lugar la desmutización y en segundo término la ortofonía. Esta reeducación, tarea compleja y delicada, sólo puede ser afrontada por personal debidamente especializado. La desmutización completa de un niño sordo requiere de uno a dos años de trabajo. Los ejercicios de ortofonía pueden llevar desde algunos meses (en el caso de los hipoacúsicos leves, por ejemplo) hasta varios años (con los sordos profundos).

2º — Reeducación auditiva: se ha dicho, no sin razón, que se oye con el cerebro y no con el oído. Es en el cerebro donde se reconocen los sonidos y se les asigna un sentido determinado. En el niño que tiene restos de audición, los sonidos, llegan al cerebro debilitados y deformados; hay que enseñarle a reconocerlos y crear, para ello, el acondicionamiento necesario. Trabajo que exige una larga paciencia pero que permite llegar, a veces, a resultados espectaculares.

Estas dos clases de reeducación son evidentemente facilitadas, en gran medida por los aparatos electroacústicos modernos. Conviene, en este aspecto, ponerse en guardia contra los abusos y las exageraciones. Los aparatos tienen sus límites. No debe esperarse de ellos que sean capaces de restituir la audición perdida, como se cree a menudo. Muchos suponen que basta colocar uno de estos aparatos a un niño para que éste oiga. No hay tal. También en estos casos hay que enseñar al niño a oir, y esto puede demandar varios meses. La reeducación es absolutamente

necesaria si queremos obtener de los aparatos todo el beneficio que pueden proporcionar. Indicar a un niño el aparato que necesita y enseñarle su uso adecuado, son tareas del especialista, quien deberá tomar precauciones no sólo de orden técnico sino también otras que caen en el dominio de la psicología. Los casos de contraindicaciones con respecto al uso de aparatos por parte de los niños son extremadamente raros.

Pedagogía especial

El niño totalmente sordo desde el nacimiento o desde su primera edad, es un niño sin lenguaje. Y el lenguaje no es sólo una herramienta de intercomunicación social, sino también una herramienta del pensamiento. Es bien conocido el viejo problema de la posibilidad del pensamiento sin lenguaje. Pero si es posible el pensamiento verdadero sin lenguaje, la verdad es que aquél no pasa de un estado rudimentario.

La preocupación del pedagogo frente a un sordo es la de dotarlo, elemento por elemento, de un lenguaje y de hacerlo capaz de pensar. Queda dicho implícitamente que la educación de los sordos demanda una pedagogía particularmente especializada, que por lo general, sólo aseguran establecimientos educativos destinados a ese fin.

Aunque los sordos y los semisordos son tributarios de una educación que se basa en principios similares, somos partidarios de su separación, no sólo en lo que se refiere a las clases (lo que se explica fácilmente por las diferencias en los ritmos de adquisición) sino también en lo que se refiere a los establecimientos. El sordo profundo accede difícilmente a la palabra espontánea y tiende a seguir siendo un "gesticulante" que se expresa por gestos que tienen para él el valor de signos convencionales. El semisordo, en cambio, puede llegar con relativa facilidad a la adquisición de la palabra espontánea y convertirse en un "hablante" si se tiene el cuidado de luchar en forma adecuada contra los gestos.

Esta diferencia permite hacerse cargo del peligro de poner en estrecha relación sordos y semisordos ya que en estas condiciones los últimos se ven tentados a la adopción del sistema de gestos de sus compañeros.

Hacer que el niño sordo hable es una cosa; lograr que la palabra y el lenguaje se convierta en una herramienta de intercomunicación social es otra muy distinta, que requiere una educación idónea y un ambiente favorable.

El niño desmutizado se beneficia de su contacto, lo más temprano posible, con el medio hablante normal; de ahí la superioridad del externado sobre el internado. Lamentablemente otros factores impiden que la elección se haga según la conveniencia de los niños, y el internado seguirá siendo la solución en los medios de población dispersa. Tal vez el internado sea lo más conveniente para los sordos de tres a cuatro años, dada la importancia de comenzar la reeducación lo más tempranamente posible. Las escasas secciones de jardín de infantes para sordos que existen, funcionan casi todas, con régimen de externado.

El caso particular de los "duros de oído" o hipoacústicos leves

¿Deben ser sometidos a una pedagogía especial? Pensamos que no. La regla esencial parece ser la de dejar a estos niños en un medio hablante natural; dicho de otra manera, desde el punto de vista escolar, deben concurrir a la escuela común. Por supuesto que deberán cumplirse ciertas condiciones particulares: el banco del alumno estará cerca del escritorio del maestro y éste le hablará en voz alta, claramente y con la cara bien iluminada a fin de facilitar la lectura labiall

El problema de los trastornos de articulación en estos niños es de solución difícil. Los que habitan en las ciudades pueden concurrir a los servicios hospitalarios o recibir clase de la foniatra varias veces por se-

mana. Pero, ¿qué consejo podremos dar a la familia del pequeño hipoacúsico de los pueblos o de la campaña? No se puede hacer otra cosa que aconsejar su internación en establecimientos para sordos o semisordos, donde será atendido por el personal de foniatría, pero con la recomendación de que su permanencia en ellos sea lo más corta posible, para evitar que su lenguaje sea deteriorado por la influencia del medio.

Desde hace unos diez años los progresos técnicos continuos han determinado una profunda evolución en la pedagogía aplicable a todos los niños con deficiencias auditivas, sobre todo aquellos que han conservado restos de audición. Pero será prudente recordar que esta reeducación es una empresa prolongada y de largo aliento, que exige una paciencia inagotable y que no puede ser emprendida más que por personal muy especializado y con una gran vocación.

LA LEGISLACIÓN AMERICANA Y LA CONDUCTA ANTISOCIAL DEL MENOR

El doctor Rafael Sajón es un distinguido jurisconsulto argentino, especializado en temas de la minoridad. Recientemente designado Director General del Instituto Interamericano del niño, dependiente de la Organización de Estados Americanos, publica un artículo sobre el tema de su especialidad en el Nº 148 del Boletín de dicho Instituto, en el que, en sus partes esenciales dice:

La conducta antisocial del menor es comprensiva, de todas las manifestaciones de la conducta de éste, contrarias a la ley penal, a normas jurídicas, a los estilos de vida y la escala de valores de la comunidad. Puede decirse, al igual que el jurista Jellinek, al comparar el campo ético y el jurídico, que la conducta antisocial, es la esfera mayor y los delitos y las faltas o contravenciones, la esfera menor, pero comprendida dentro de aquélla. Es decir que todo lo delictual y contravencional es antisocial, pero no todo lo antisocial es delictuoso.

La llamada delincuencia juvenil, es una de las exteriorizaciones, quizá la más grave y aguda de la inconducta de los menores, que por violar el orden jurídico penal, produce mayor resonancia y perturbación social y moviliza los resortes e instrumentos legales de seguridad. En el presente momento histórico, de transición de América, en un mundo que se trasforma, más del 40 % de la población de ese Continente, son niños y adolescentes, lo que nos da la medida de la importancia, de la conducta antisocial del menor, como un problema social de graves proporciones.

La Organización de los Estados Americanos, a través de su organismo especializado, el Instituto Interamericano del Niño, en su reunión de Wáshington, (1961), al igual que la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su XIV Período de Sesiones, consideró la necesidad de estudiar el problema de la "conducta antisocial", "la delincuencia de menores", dada su creciente gravedad.

A todos los Estados Americanos afecta por igual esta cuestión de la conducta antisocial del menor, de Norte a Sur, de Este a Oeste, y a su problemática no escapa ningún país, ni ninguna región de este Continente. Aun en los países de más elevado nivel de vida y con diversos y frondosos programas y servicios sociales orientados a la prevención de la delincuencia, el problema asume graves proporciones; verbigracia: Estados Unidos de América.

Sin embargo es necesario hacer resaltar que este problema, como bien se ha señalado en el Informe de la Secretaría de las Naciones Unidas, "sobre nuevos tipos de delincuencia de menores" (Congreso de Londres

1960), se encuentra oscurecido, por la excesiva publicidad y exagerado por las contradictorias teorías, tendencias, y opiniones sobre el tema.

Hay una conciencia americana exteriorizada en el XI Congreso Panamericano del Niño, que propicia y consagra los siguientes principios referidos a lo problemática jurídica de la conducta antisocial del menor:

a) Los organismos que consideren los casos de menores, no podrán ni deberán revestir la apariencia de jurisdicciones ordinarias.

b) Es indispensable que el juez o las personas que están en contacto directo con la juventud incursa en hechos delictuosos, o en estado de abandono moral o material, o en estado de peligro, ofrezcan garantías indiscutibles de competencia y de valor humano.

c) La idea de educación debe ser dominante en el tratamiento de los menores señalados precedentemente.

d) Los jueces de menores cuando temen una decisión con respecto a ellos, no se inspirarán en los mismos motivos, de considerar la situación de un adulto, y debiendo tener presente que en la mayoría de los casos, el delito es un accidente en la vida del menor, que no debe tener consecuencias, y que lo único que demuestra es la necesidad de un tratamiento adecuado de reeducación.

e) El juez o la autoridad encargado del estudio del menor asegurará el tratamiento del niño autor de un hecho delictuoso, contando con las opiniones y consejos de cierto número de técnicos, que explotarán el medio social del cual proviene el menor (servicio social), examinando su estado físico mental (servicio médico squiátrico sicológico), e informándose sobre su comportamiento escolar (información pedagógica).

f) Las decisiones de aplicarse a menores deberán ser humanas, comprensivas y fundadas en los móviles y antecedentes personales, familiares y de ambiente del menor, tendientes a realizar su educación y adaptación social.

g) El límite máximo para la competencia de la jurisdicción minoril, debe fijarse en 18 años, pero sea cual fuere la jurisdicción llamada a estatuir después de este límite de edad, es necesario que se establezca un régimen especial, tanto del punto de vista del procedimiento, como de la ejecución penal hasta los 22 años.

h) La mención de las decisiones adoptadas respecto de los menores debe registrarse en un archivo especial, cuya publicidad deberá ser estrictamente limitada y casi prohibida, siendo posible eliminarlos de este registro.

i) Para los menores autores de delitos debe existir un registro de la personalidad, distinto del registro judicial propiamente dicho, debiendo creárselo donde no exista.

Los principios mencionados se han incorporado, en todo o en parte, con mayor o menor alcance, a la legislación vigente en los distintos países de América (Código del Niño del Uruguay, de Santo Domingo, Costa Rica, el Código de Menores del Brasil, el Estatuto del Menor de Venezuela, el Código de Menores del Ecuador, el Código de Menores del Perú, la ley 4547 de Chile, la ley 14394 de la República Argentina), son la expresión jurídica más elocuente de ello.

Se terminó de imprimir en
los Talleres de Artes Gráficas
NEGRI S.R.L., Chacabauco 1038,
Buenos Aires, el 8 de setiembre
de 1965